

Федеральное агентство по образованию  
Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Уральский государственный педагогический университет»

# **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Сборник научно-методических материалов**

Екатеринбург  
2009

УДК 37.02

ББК Ч31

К 63

К 63    Компетентностный подход в гуманитарном образовании: сб. науч.-метод. материалов / Урал. гос. пед. ун-т ; под общ. ред. И.Я. Мурзиной – Екатеринбург, 2009. – 146 с.

В сборнике научно-методических материалов «Компетентностный подход в гуманитарном образовании» опубликованы доклады, прочитанные на межвузовском научно-методическом семинаре «Компетентностный подход в преподавании дисциплин гуманитарного цикла», прошедшем в Уральском государственном педагогическом университете 17 ноября 2009 г.

В статьях и докладах поднимаются проблемы сущности компетентностного подхода, его специфики в гуманитарном образовании в связи с новыми требованиями, предъявляемыми к обучению в школе и вузе.

Сборник может быть интересен преподавателям образовательных учреждений различного уровня, аспирантам, студентам.

*Сборник научно-методических материалов «Компетентностный подход в гуманитарном образовании» публикуется в рамках проекта № 5886 Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы 2009 – 2010 гг.»*

## **ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ КУЛЬТУРОЛОГИИ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА: МОДЕЛЬ И ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ\***

*Мурзина И.Я.,  
УрГПУ, г. Екатеринбург*

Подготовка бакалавров в вузах в настоящий момент стала реальностью. Переход на двухуровневую систему обучения в вузе, как бы ни хотелось что-либо изменить, практически состоялся, и сегодня имеет смысл обсуждать вопрос, как сделать обучение по новой системе эффективным и соответствующим требованиям времени.

Стратегически задача кажется понятной и вполне реализуемой – обучение должно строиться на основе овладения не суммой знаний, а набором умений, которые становятся основой для будущей профессиональной деятельности. Более того, акцент должен быть сделан именно на деятельностной составляющей образованности, включающей интеллектуальный и операциональный компоненты. В профессиограммах, зафиксированных в государственных стандартах высшего профессионального образования, и в прежних и во вновь создающихся, этот момент учитывался, но в силу инерции воспринимался скорее как общие слова, нежели, как «руководство к действию».

Особую сложность модернизационные процессы в образовании представляют для гуманитарно-педагогического образования. Во многом это связано с общей установкой на фундаментальные знания в области гуманитарных наук, которые не возможно освоить в том же объеме при переходе на двухуровневое образование. Сложились две тенденции в понимании, как содержательно должно отличаться обучение бакалавров-магистров (4-6 летнее обучение) и специалистов (5-летнее обучение). Согласно одной из них бакалавры должны учиться по

---

\* Статья публикуется в рамках проекта № 5886 Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы 2009 – 2010 гг.»

времени меньше, а осваивать объемы информации те же, что и специалисты, согласно второй – необходимо «растянуть» на шесть лет то, что раньше изучали пять. Обе тенденции выявляют неготовность к адекватному ответу на вызов времени. Вопросы собственно педагогического образования кажутся более решаемыми, поскольку дискуссия о том, каким должен быть современный учитель, какие компетенции ему необходимо приобрести в процессе профессиональной подготовки обсуждаются достаточно давно и есть глубоко продуманные ответы.

Остановимся на подготовке бакалавров по направлению «Педагогическое образование» профиль «Культурология», в результате обучения которых должен появиться профессионально ориентированный, владеющий современными знаниями в области гуманитарной науки культурологии и педагогическими технологиями человек.

На наш взгляд, профессиональная деятельность бакалавра состоит в научно-практическом владении анализом различных социально-культурных практик и культурных форм, средствами их трансляции и нормативного закрепления в различных сферах социальной жизни, деятельности по сохранению культурного и природного наследия, умении использовать их в процессе аккультурации и социализации учащихся как в системе общего, так и в системе дополнительного образования, в культурно-просветительских учреждениях. Это означает широту сферы деятельности бакалавра в культурно-образовательных, государственных и общественных учреждениях и организациях, связанных с производством, трансляцией и сохранением многообразных культурных форм.

Чтобы быть способным выполнять возложенные на него профессиональные обязанности, культуролог-выпускник педагогического вуза должен быть подготовлен на основе компетентностного подхода, который направлен на формирование у студента социально-личностных, общенаучных, организационно-управленческих, общепрофессиональных и специальных компетенций.

Для реализации поставленных задач нами предлагается модель подготовки выпускника, обучающегося по направлению «Педагогическое образование» профиль «Культурология».



Идея, которая положена в основу подготовки, может быть сформулирована так: учебные дисциплины строятся на реализации принципов преемственности в содержании (базовые курсы взаимно дополняют друг друга и сочетаются с элективными), в подходах (единство принципов организации учебной и самостоятельной работы реализуется в постепенном приобретении профессиональных навыков, и единство требований, предъявляемых к студентам и реализуемых в балльно-рейтинговой системе), в ориентации на практическое применение знаний и умений.

Это единство прослеживается, например, в применении различных инновационных форм организации учебного процесса: в лекционной части – это использование наряду с традиционными формами обучения проблемных лекций, лекций с элементами видеолекции или с элементами мультимедиа-лекции; в практической части – наряду с традиционными семинарами системы проблемных заданий, направленных на практическое освоение приемами и методами анализа явлений культуры, метода проектов, дискуссий по избранным темам; в рекомендациях по самостоятельной работе – в активизации умений работы с научными и художественными текстами по предлагаемым педагогом материалам, в обращении к ресурсам медиа-библиотеки и Интернет, анализу культурных практик, существующих в городском пространстве.

В связи с этим обозначены компетенции, формирование которых происходит на всех этапах обучения (См. подробнее: 1; 5). Набор компетенций зависит от области знаний, в которую могут входить не один, а несколько предметов. Такой путь предлагается для построения моделей основных образовательных программ по гуманитарным направлениям подготовки на основе методологии Tuning-ECTS для реализации принципов Болонского процесса в России (7; 8).

Мы выделяем два «набора» компетенций: универсальные, формирующиеся в процессе освоения таких областей знаний, как социально-гуманитарное знание; языковые коммуникации; математика, информатика и естественнонаучное знание, и профессиональные, формирование которых происходит в процессе освоения общепрофессиональных и специальных знаний в об-

ласти фундаментальной, исторической и прикладной культурологии.

В таблице представлено, как соотносятся компетенции и области знаний.

Универсальные компетенции	Области знаний
<p>В результате изучения цикла студент должен <i>иметь базовые представления:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– о философии, истории, социологии, различных научных, философских, религиозных картинах мира; 1<sup>1</sup></li> <li>– об основах исторического процесса; 1</li> <li>– о месте человека в историческом процессе и в социально-политической организации общества; 1</li> <li>– о правах человека; 1</li> <li>– о нравственных обязанностях человека; 1</li> <li>– о достижениях гуманитарных и естественных наук в контексте тенденций общественного развития; 1,2,3</li> <li>– о принципах и основах формирования и развития научного знания; 1,3</li> <li>– о методах накопления, передачи и обработки информации с помощью компьютера; 3</li> <li>– об основных концепциях естествознания; 3</li> <li>– об экологических принципах рационального использования природных ресурсов и охраны природы; 3</li> <li>– об основах функционирования рыночной экономики; 3</li> <li>– о принципах организации и функции управления; 3</li> <li>– о здоровьесберегающих технологиях; 3</li> </ul> <p><i>уметь:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– использовать знание русского и иностранного языка в профессиональной деятельности,</li> </ul>	1. Социально-гуманитарное знание
	2. Языковые коммуникации
	3. Математика, информатика и естественнонаучное знание

<sup>1</sup> Цифрами обозначены области знаний, формирующие данные компетенции.

<p>социальной и профессиональной коммуникации и межличностном общении; 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– понимать и корректно применять социально-гуманитарную и экономическую терминологию; 1,2</li> <li>– формулировать проблемы и использовать эвристические методы их решения; 1,3</li> <li>– работать с информацией из различных источников; 1,2</li> <li>– анализировать и оценивать социальную информацию; 1</li> <li>– использовать на практике методы гуманитарных, социальных и экономических наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности; 1</li> <li>– в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики переосмысливать накопленный опыт; 1</li> <li>– самостоятельно анализировать социально-политическую и научную литературу; 1,2</li> <li>– планировать и осуществлять свою деятельность с учетом результатов анализа; 1</li> <li>– использовать современные информационные технологии для получения доступа к источникам информации, хранения и обработки полученной информации; 3</li> <li>– применять навыки использования компьютерных технологий в практической профессиональной деятельности; 3</li> <li>– оценивать и прогнозировать последствия своей социальной и профессиональной деятельности; 1</li> </ul> <p><i>владеть:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– приемами информационно-описательной деятельности, систематизации данных, структурированного описания предметной области; 2,3</li> <li>– методами обработки, анализа и синтеза информации; 2,3</li> <li>– навыками аргументированного изложения</li> </ul>	
--	--

<p>собственной точки зрения в устной и письменной форме, ведения дискуссии; 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– способностью к деловым коммуникациям в профессиональной сфере; способностью работать в коллективе; 2</li> <li>– способностью к организации работы коллектива; 1</li> <li>– навыками здорового образа жизни. 3</li> </ul>	
<b>Профессиональные компетенции</b>	
<p>В результате изучения цикла студент должен <i>знать</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– общие основы педагогики и психологии; 7</li> <li>– о деятельностном подходе в психологии и педагогике; 7</li> <li>– об образовании как целенаправленном процессе воспитания и обучения в интересах человека и общества; 7</li> <li>– о теориях и методиках обучения и воспитания; 7</li> <li>– о психолого-педагогических методиках диагностики, прогнозирования и проектирования; 7</li> <li>– основные теории культуры, методы изучения культурных форм, процессов и практик; 8</li> <li>– типологии культуры; 8,9</li> <li>– формы и практики современной культуры; 7,8,9</li> <li>– основы изучения и сохранения культурно-исторических объектов;</li> <li>– основы российской и зарубежной культуры в исторической динамике; 6,7,8,9</li> <li>– основы истории литературы и искусства в контексте культуры; 6,7,8,9</li> <li>– историю религий мира в контексте культуры; 8,9,7,8,9</li> <li>– основы межкультурных коммуникаций и взаимовлияния культур, направления межкультурного и межконфессионального диалога; 7,8,9</li> <li>– о роли культурологических дисциплин в</li> </ul>	<p>4. <i>Общепрофессиональные знания</i></p> <p>5. <i>Теория и методология культуры</i></p> <p>6. <i>История культуры</i></p> <p>7. <i>Современные социально-культурные практики</i></p> <p>8. <i>Культурные коммуникации и медиа</i></p> <p>9. <i>Специальные знания</i></p>

<p>системе школьного образования; 7,8,9</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– основы музейной педагогики и экскурсионного дела; 7,9</li> </ul> <p><i>уметь:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– решать психолого-педагогические задачи; 7,9</li> <li>– логично представлять освоенное знание, демонстрировать понимание системных взаимосвязей внутри дисциплины и междисциплинарных отношений в современной науке; 4,5,6,7,8,9</li> <li>– анализировать получаемую научную информацию по тематике исследования и представлять результаты исследований; 4,5,6,7,8,9</li> <li>– критически использовать методы современной науки в конкретной исследовательской и социально-практической деятельности; 4,5,6,7,8,9</li> <li>– применять современные теории, концепции и инструментарий культурологи в практической педагогической и социокультурной деятельности; 4,5,6,7,8,9</li> <li>– оценивать качество исследований в контексте социокультурных условий, этических норм профессиональной деятельности; 4,5,6,7,8,9</li> <li>– выстраивать технологии обучения новому знанию; 5,6,7,8,9</li> <li>– обеспечивать межкультурный диалог в обществе; 7,8,9</li> <li>– организовывать образовательную и воспитательную деятельность в начальных и средних образовательных учреждениях и организациях, в системе дополнительного образования; 4,5,6,7,8,9</li> <li>– планировать и проводить учебные занятия по культурологии; 5,6,7,8,9</li> <li>– использовать современные технологий, методики и формы организации учебной деятельности; 4,5,6,7,8,9</li> <li>– применять аудиовизуальные технологии</li> </ul>	
---	--

<p>обучения, использовать современные информационные технологии; 3,4,5,6,7,8,9  <i>владеть:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– понятийным аппаратом педагогики и психологии; 7</li> <li>– понятийным аппаратом культурологии; 5,6,7,9</li> <li>– познавательными подходами и методами изучения культурных форм и процессов, социально-культурных практик; 5,6,7,8,9</li> <li>– методами критического анализа текстов; 4,5,6,7,8,9</li> <li>– процедурами практического применения методик анализа к различным культурным формам и процессам современной жизни общества; 5,6,7,8,9</li> <li>– приемами экспертной оценки качества исследований и видов социокультурной деятельности; 7,8,9</li> <li>– навыками научно-методической работы. 4,6,7,8,9</li> </ul>	
<p>В результате прохождения учебных общепрофессиональных практик студент должен получить следующие практические умения и навыки: умение вести документацию; способность различать, классифицировать, понимать, видеть специфику культурных объектов; использовать современные методы для решения задач профессиональной деятельности.</p> <p>В результате прохождения учебных профессионально-профилированных практик студент <i>должен:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– уметь определять сферы применения приобретенных компетенций в будущей профессиональной деятельности;</li> <li>– получить навыки работы для выполнения исследований в своей предметной области и соответствии с профилизацией;</li> <li>– навыки использования различных методов для решения практических задач в конкретных</li> </ul>	<p><i>Практики</i>  Ознакомительная  Музейная (производственная)  Педагогическая (производственная)</p>

сферах профессиональной деятельности.

В результате прохождения производственной преддипломной (педагогической) практики студент должен получить необходимый материал для выполнения выпускной квалификационной работы.

В итоге студент должен

*уметь:*

- самостоятельно и в составе научного коллектива решать конкретные задачи профессиональной деятельности, в том числе в соответствии с профилизацией;
- самостоятельно и под научным руководством осуществлять сбор и первичную обработку данных;
- организовывать познавательную деятельность учащихся в общеобразовательных учреждениях,
- самостоятельно планировать, проводить, осуществлять контроль и корректировку урочной и внеурочной деятельности учащихся по культурологии;
- проводить культурно-просветительскую работу в учреждениях дополнительного образования и учреждениях культуры;

*владеть:*

- практическими навыками в области организации и управления при проведении научно-исследовательских и прикладных работ;
- практическими навыками научно-исследовательской работы в области педагогических наук, наблюдения, анализа и обобщения педагогического опыта;
- методикой организации учебно-воспитательного процесса;
- практическими навыками в области организации педагогической деятельности в качестве учителя культурологии и помощника классного руководителя;
- умениями выявлять, анализировать и преодолевать собственные педагогические затруднения.

<p>В ходе и в результате выполнения научно-исследовательской работы по выбранной проблематике студент должен получить следующие теоретические и практические навыки: способность ставить задачи научно-исследовательских работ (в рамках первого цикла), способность планировать, самостоятельно проводить поиск научной информации, организовывать и проводить научно-исследовательские и прикладные работы с применением современных технологий; умение представлять результаты работ с использованием нормативных документов; способность к профессиональной адаптации, к обучению новым методам исследования и технологиям.</p>	<p><i>Научно-исследовательская работа</i></p>
<p>В результате подготовки и защиты выпускной квалификационной работы, а также сдачи итоговых экзаменов студент должен:</p> <p><i>знать, понимать и излагать</i> профессиональные задачи в области научно-исследовательской и прикладной деятельности в соответствии с полученной общепрофессиональной подготовкой и профилизацией;</p> <p><i>уметь:</i> использовать возможности современных методов исследований для решения конкретных задач; творчески и критически осмысливать информацию для решения научно-исследовательских и прикладных задач в сфере своей профессиональной деятельности; самостоятельно обрабатывать, интерпретировать и представлять результаты научно-исследовательских и прикладных работ.</p>	<p><i>Итоговая аттестация</i></p>

Данный набор компетенций может быть предложен для любого педагогического вуза, находящегося в любой части страны, где ведется подготовка культурологов. Специфика педагогического образования состоит, на наш взгляд, еще и в том, чтобы наряду с общими для всех студентов, обучающихся по данному профилю, и обеспечивающих единство образовательно-



го пространства, предметами в вариативной части вводить дисциплины, которые реализуют потребности конкретного региона.

Так, для Уральского региона актуальным видится появление выпускника, который представляет ценности региональной культуры и выступает их транслятором, для которого особое значение имеет просветительская деятельность по приобщению к культурному наследию. В связи с этим в вариативной части мы предлагаем ввести дисциплины региональной проблематики, и на их основе раскрывать практико-ориентированную составляющую подготовки бакалавров (курсы «Культура Урала», «Культура современного города», «Музейная педагогика», «Народная художественная культура», «Лингвокультурология», «Этносоциолингвистика»). В курсы, посвященные изучению «Культуры повседневности», «Истории музыкальной культуры», «Истории театра и кино», «Массовой культуре», «Культуре социальных групп и движений» в качестве примеров вводить обращение к культурной ситуации в данной территории.

Для студентов гуманитарных специальностей, в частности, культурологов, практико-ориентированных курсов в общем объеме профессиональной подготовки не так много (это дисциплины, связанные с овладением информационными технологиями, с методиками преподавания культурологии и мировой художественной культуры в школе, с музейной педагогикой). В то же время существуют развернутые требования к уровню подготовки студентов в русле компетентностного подхода, в которых особое место уделяется владению приемами информационно-описательной деятельности, систематизации данных, структурированного описания предметной области; методами обработки, анализа и синтеза информации; навыками аргументированного изложения собственной точки зрения в устной и письменной форме, ведения дискуссии; способностью к деловым коммуникациям в профессиональной сфере; способностью работать в коллективе; процедурами практического применения методик анализа к различным культурным формам и процессам современной жизни общества; приемами экспертной оценки качества исследований и видов социокультурной деятельности; навыками научно-методической работы.

Чтобы преодолеть это противоречие, мы предлагаем студентам создание культурно-образовательных и культурно-просветительских проектов, опирающихся на региональный материал, дающий возможность не смоделированного (по сути, игрового), а вполне конкретного дела. В процессе изучения учебного материала по дисциплинам вариативной части происходит постоянное обращение к знаниям, которые получены в качестве базовых. В практической деятельности, предлагая студентам актуализировать имеющиеся навыки работы с мультимедиа, мы ориентируем их на представление своих проектов «публике» (студентам младших курсов, школьникам на педагогической практике), на умение организовывать обсуждение затрагиваемых в проектах проблем в рамках выставок-презентаций. Так реализуется задача сочетания теоретической подготовки культуролога и практической ориентации на педагогическую и культурно-просветительскую деятельность.

Предложенная нами модель подготовки культуролога по направлению «Педагогическое образование» развивается в программах магистратуры и послевузовского образования. Она реализует возможность подготовки специалиста, обладающего качествами социальной мобильности, способного адаптироваться к современным рыночным условиям и быть востребованным на рынке труда.

### *Литература*

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. М., 2006.
2. Банк документов по внедрению компетентностного подхода, кредитной и блочно-модульной системы в российских вузах // (Электронный ресурс): Режим доступа: URL: <http://edu.vgasu.vrn.ru/SiteDirectory/BankDokPoVnedr/default.aspx>
3. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования / Коллектив авторов под ред. Я.И. Кузьминова, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. М., 2004.

4. Гребнев Л.С. Гуманитарное образование. Размышления о «форме» и «содержании» // Высшее образование в России. 2004. № 3. С.3 – 20.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34 – 42.
6. Компетентностный подход в системе непрерывного художественного образования: теория, практика и перспективы / Материалы областной научно-практической конференции (8-9 ноября 2007 г.). Часть 2. Омск, 2007.
7. Методологические основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой к международной классификацией учебных модулей (по материалам научных исследований, выполненных в МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках проекта ФПРО 2005 года и национального проекта 2006 года) // (Электронный ресурс): Режим доступа: URL: <http://www.msu.ru/innovation/nmo/metod.rtf>
8. Модель построения основных образовательных программ по гуманитарным направлениям подготовки на основе методологии Tuning-ECTS для реализации принципов Болонского процесса в России: направления подготовки ВПО «История» и «Культурология» / Составление и научная редакция проф. Е. Н. Ковтун. Челябинск, 2008. // (Электронный ресурс): Режим доступа: URL: <http://ru-ects.csu.ru/ru/node/200>

## **ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ**

*Антонова А.В.,  
УрГПУ, г. Екатеринбург*

В современных экономических условиях и в условиях быстро меняющейся образовательной ситуации как никогда остро стоит вопрос о подготовке инициативного, конкурентоспособного, компетентного, нестандартно мыслящего педагога. Современный учитель должен уметь ориентироваться в лавинооб-

разных информационных потоках, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере, обладать такими качествами, как мобильность, креативность, динамичность и т.д.

Как отмечает исследователь С.П. Калита, «новой единицей образованности человека начинает выступать компетентность, при этом акцент делается не на сумме заученных знаний, умений и навыков, а умении эффективно действовать в разных проблемных ситуациях и находить адекватные решения» (3; 45). В этой связи возникает необходимость формирования профессиональной компетентности специалиста в процессе вузовской подготовки.

В педагогической науке понятие «компетентность» имеет несколько толкований. Компетентность – владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения (4; 181).

По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова, компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости (1; 12 – 13).

Как отмечает П.В. Беспалов, компетентность – способность человека к решению определенного класса задач и наличие у него ряда личностных качеств в сочетании с необходимым запасом знаний и умений (2; 42).

Компетентность – это владение специалистом необходимым набором компетенций (3; 46).

Таким образом, в психолого-педагогических исследованиях понятие «компетентность» рассматривается весьма неоднозначно: как способность к деятельности; как совокупность знаний, умений, опыта; как личностное качество; социально-профессиональная характеристика; синоним профессионализма и т.д. Различные трактовки компетентности обусловлены, прежде всего, тем, что имеются свои особенности в структуре деятельности специалистов разных профессиональных областей, а

также разнообразием теоретико-методологических подходов исследователей.

Одним из видов компетентности является профессиональная компетентность. Понятие «профессиональная компетентность будущего учителя истории» мы рассматриваем с позиций системного подхода и определяем его как интегративное свойство личности, включающее совокупность компетенций в психолого-педагогической и предметно-технологической областях знаний, обеспечивающих готовность к осуществлению профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность будущего учителя истории как структурное образование предполагает наличие трех основных компонентов, включающих, в свою очередь, ряд компетенций:

- социально-психологический (социально-психологические компетенции);
- дидактический (дидактические компетенции, представляющие собой приобретенный студентом синтез предметных знаний, умений, навыков);
- личностный (личностные компетенции, выступающие стимулом для личностного и профессионального роста студентов).

Личностные компетенции – это совокупность личностных качеств, наличие которых обеспечивает учителю возможность эффективно работать в сфере профессиональной деятельности.

Личностные компетенции, как и профессиональные, являются приобретенными, т.е. сформированными у студента в процессе обучения в вузе и выполнения профессионально-педагогической деятельности. Специальное обучение в различных формах и выполнение различных видов деятельности в процессе внеаудиторной работы способно развить личностные компетенции до необходимого уровня.

К личностным компетенциям мы относим качества:

- выражающие отношение к работе: целеустремленность, работоспособность, организованность, ответственность;

- характеризующие общий стиль поведения и деятельности: самостоятельность, исполнительность, инициативность, активность, энергичность, креативность, тактичность;
- характеризующие отношение к себе: требовательность, самокритичность, уверенность в себе, самооценка;
- характеризующие отношение к людям: искренность, открытость, справедливость.

Выше перечисленные качества можно успешно развивать у студентов в процессе внеаудиторной работы по истории. Внеаудиторная работа – это дополнительный источник, резерв времени в подготовке будущего учителя истории. Эта работа осуществляется преподавателями кафедр, заместителем декана по воспитательной работе, куратором научно-исследовательской работы студентов с учетом специфики факультета и предусматривает:

- обеспечение тесной связи с аудиторной и научно-исследовательской работой студентов;
- использование разнообразных форм внеаудиторной работы (конкурсы, викторины, олимпиады, научно-практические конференции, защиты проектов, деятельность клубов, музыкально-литературные вечера и т.д.);
- обогащение студентов профессиональными знаниями, формирование широкого спектра психолого-педагогических и предметных умений (организаторских, коммуникативных, рефлексивных, методических, аналитических и др.), развитие профессионально-значимых личностных качеств и компетенций в процессе включения студентов в активную практическую деятельность на основе их личностных и профессиональных интересов с учетом индивидуального темпа продвижения по ступеням профессионального роста;
- обеспечение свободы выбора форм внеаудиторной работы и добровольность участия в них;
- ярко выраженный творческий характер деятельности студентов;
- предоставление возможности для самореализации студентов, раскрытия их творческого потенциала, развития способностей и задатков.

В процессе формирования личностных компетенций студентов необходимо использовать такие виды деятельности в рамках индивидуальных, групповых и массовых форм внеаудиторной работы, которые вызывают у студентов потребность участвовать в подготовке мероприятий и их проведении. К таким видам деятельности относятся:

- составление сценария исторической олимпиады, викторины, игры;
- разработка и подготовка программы студенческой научно-практической конференции молодых ученых «Шаг в историческую науку»;
- подбор исторических фильмов для просмотра и составление вопросов для его обсуждения;
- подготовка доклада для выступления и др.

В условиях такой деятельности студент находится в состоянии повышенной творческой активности, осуществляет непрерывный поиск путей решения стоящих перед ним задач, студент учится самостоятельно управлять своей деятельностью, у него постепенно складывается собственный индивидуальный стиль работы.

Внеаудиторная работа по истории реализуется в сфере досуговой деятельности студента и выполняет следующие функции:

- расширение исторического и информационного поля знаний;
- преодоление недостатков аудиторного обучения;
- продуктивная организация досуга студентов;
- самообразование и саморазвитие студентов;
- реализация научно-исследовательского, интеллектуального и творческого потенциала личности студента;
- развитие профессиональных и личностных компетенций.

Обладая компетенциями, возникающими в результате специально организованной деятельности как учебной, так и внеучебной (внеаудиторной) будущий учитель истории получает возможность выстраивать свою будущую индивидуальную педагогическую деятельность в соответствии с вызовами времени.

Итак, внеаудиторная работа по истории – это деятельность, где обеспечивается взаимосвязь методов, форм, принци-

пов, задач, способствующих развитию познавательной, интеллектуальной и творческой активности личности, профессиональных знаний, навыков и умений, личностных качеств и компетенций, в конечном итоге формирующих профессиональную компетентность будущих учителей истории, необходимую для успешной педагогической деятельности.

### *Литература*

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8 – 14.
2. Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения // Педагогика. 2003. № 4. С. 41 – 45.
3. Калита С.П. Трансляция социального опыта в образовательном процессе на фоне культурологической компетенции // Alma mater (Вестник высшей школы). 2009. № 1. С. 45 – 49.
4. Профессионально-педагогические понятия: Сост. Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк; Под ред. Г.М. Романцева. Екатеринбург, 2005.

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Анфимова Л.А.,  
ПИ ЮФУ, г. Ростов-на-Дону*

Компетентностный подход предполагает направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования у него компетентности при решении профессиональных и социальных задач. Особенности языкового обучения обусловили специфику компетентностей преподавателя иностранного языка. Британский исследователь Саймон Борг выделяет следующие компетентности, необходимые современному преподавателю иностранного языка:

- свободное владение преподаваемым иностранным языком;
- способность организовывать работу студентов;



- способность объяснять, уточнять пройденный материал, повышать интерес и мотивацию студентов к изучению иностранного языка;
- умение показывать справедливое отношение ко всем студентам (4; 6 – 7).

Учитывая современные взгляды на языковое обучение и межкультурную коммуникацию, компетентностную модель преподавателя иностранного языка в высшей школе, можно представить в виде следующих базовых элементов:

- ценностные ориентиры (формирование ценностной определенности; нравственная воспитанность; духовная зрелость; умение понимать студентов; умения и навыки рефлексии педагогической деятельности; сформированность и цельность личности; сформированность самосознания);
- межкультурная компетентность (высокий уровень общей культуры; наличие культурологических знаний; приобщение студентов к культурным традициям страны изучаемого языка; уважительное отношение к иноязычным культурам; умение дать объективную оценку мультикультурным реалиям современного общества);
- информационно-технологическая компетентность (предъявление изучаемого материала с помощью мультимедиа и Интернет технологий, включая использование интерактивной доски (Interactive Whiteboard) и презентационных материалов с гиперссылками; создание сайтов по преподаваемым практическим и теоретическим дисциплинам; разработка инновационных электронных учебно-методических пособий, учебников и тестов; знание последних инновационных разработок в области изучения иностранных языков);
- коммуникативная компетентность (высокая культура речи; высокий уровень владения фонологическими, лексическими и грамматическими явлениями преподаваемого языка; компетентность в области педагогической грамматики (PedGram); высокий уровень развития дискурсивной компетенции (discourse competence), предполагающей

- четкое, логичное и гибкое использование различных функциональных стилей);
- профессионально-педагогические качества (ориентация на потребностно-мотивационную сферу студентов в процессе становления их языковой компетентности, умение делиться своими мыслями и прислушиваться к мнению студентов; толерантность к людям, имеющим другое мнение; развитое педагогическое мышление; компетентное поведение; самопознание; самовоспитание; тренинги профессионального роста).

В сегодняшние дни особую актуальность также приобретает стратегическая компетентность как часть коммуникативной компетентности.

Признавая приоритет владения коммуникативной компетенцией для общения представителей разных культур, исследователи пытаются выделить ее составляющие. Совет Европы среди компонентов, способствующих развитию коммуникативной способности учащихся, выделяет стратегическую компетенцию, которая трактуется как «способность использовать вербальные и невербальные стратегии для заполнения/компенсации пробелов в знании кода пользователем». В настоящее время требуется разработка коммуникативных стратегий, которые используются для эффективного обучения устному общению в контексте диалога культур. Коммуникативные стратегии также считаются частью способности самоисправления в коммуникации при недостаточной компетенции говорящего.

Понятие «стратегия» можно встретить в самых разных областях, известное определение в области лингводидактики принадлежит С. Фаерху и Дж. Касперу, для которых стратегия – это осознанный план решения проблемы достижения определенной коммуникативной цели общения, если коммуникации грозит разрыв из-за недостаточной подготовленности участников или других внешних факторов воздействия, а также способность выбирать определенную линию речевого поведения для повышения эффективности коммуникации (7).

В отечественных исследованиях изучалась стратегия интерпретации текстов (1) и стратегия речевого использования образных фразеологизмов (2).

Актуальность проблемы стратегической компетенции обусловлена также развитием способности обучающихся к устному общению в контексте диалога культур (3, 5, 8).

На начальном этапе разработки стратегической компетенции целесообразно проводить тестирование студентов. Наряду с проведением тестирования по четырем ведущим видам речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование) специальными ответственными консультантами, студенты сами могут оценивать свои знания, сильные и слабые стороны.

Обучение коммуникативным стратегиям является очень важным, так как способствует снижению количества коммуникативных неудач. Итак, учебные материалы должны способствовать расширению языкового опыта студентов в русле значимой коммуникации. Анализ современных учебных пособий показывает, что стратегическому компоненту обучения языку уделяется мало внимания.

Стратегическая компетенция характеризуется следующими составляющими:

- стратегическая эффективность;
- стратегическое изменение как способ поддержания эффективности;
- информационно-технологические ресурсы, необходимые для обеспечения эффективности;
- стратегическое мышление и обучение.

Так как стратегическая компетентность оперирует на всех компонентах коммуникативной компетенции (лингвистический, прагматический, социокультурный компоненты), то она носит интегральный, системообразующий характер. Конкретная стратегия в разработке тех или иных технологий определяется концепциями: усвоения, управления познавательной деятельностью, развивающего обучения и профессионально-личностного развития. Таким образом, в ходе становления стратегической компетенции студенты приобретают навыки формирования коммуникативных стратегий для ведения разговора и необходимой коррекции беседы, в случае языкового затруднения. Очень важно, что коммуникативные стратегии способствуют профессионально-личностному развитию, а соответственно, становле-

нию конкурентоспособности будущих специалистов. Будущие специалисты, характеризующиеся высоким уровнем стратегической компетенции, являются более «привлекательными» для потенциальных работодателей. Понятие «стратегической компетенции» является очень важным для обучения иностранным языкам и культурам. Отсутствие или неэффективное развитие данного вида компетенции может привести к тому, что студенты даже с хорошим знанием грамматических конструкций и большим словарным запасом неспособны реализовать коммуникативные цели.

Изучив историю становления компетентного подхода, мы пришли к выводу, что содержание дисциплин в высшей школе инновационного типа должно быть направлено на формирование компетенций: социально-личностных, экономических и организационно-управленческих, общекультурных и общенаучных, проективно-конструктивных, организационно-технологических, научно-исследовательских, научно-методических, межкультурных и коммуникативных, общепрофессиональных и специальных, акмеологических (саморазвитие в профессии).

В контексте диалога культур, учитывая глобальный характер современного образования, наиболее целесообразным является обращение к опыту реализации компетентного подхода в странах Европы и США. Таким образом, компетентный подход в языковом образовании должен быть основан на общеевропейских компетенциях владения иностранным языком, разработанных в ЕС (6).

### *Литература*

1. Айтмуханова Г.Ш. Стратегии интерпретаций немецких научно-популярных текстов (грамматический аспект): Дисс. ... канд. филол. наук. М., 1997.
2. Захарова М.А. Стратегия речевого использования образных фразеологизмов английского языка. Дисс. ... канд. филол. наук. М., 1999.

3. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.
4. Borg S. The distinctive characteristics of foreign language teachers // Language Teaching Research, 2006. № 10. P. 3-31.
5. Broady E. Sameness and difference: the challenge of culture in language teaching. // Language Learning Journal, 2004. Summer. № 29. P. 68-72.
6. Council of Europe: Common European Framework of Reference for Languages // [www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp)
7. Faerch C., Kasper G. Strategies in interlanguage communication. New York: Longman, 1983.
8. Languages in a Globalising World / Ed. by Maurais J., M.A. Morris. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. // [http://www.gllc.ge/library/Languages\\_in\\_a\\_Globalising\\_World.pdf](http://www.gllc.ge/library/Languages_in_a_Globalising_World.pdf)

## **КУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ ПОСТМОДЕРНИЗМА\***

*Баянова Л.Е.,  
УрГПУ, г. Екатеринбург*

Подход, основанный на компетенциях, широко и подробно изучается педагогическим сообществом. Компетенции являются основой стандартов нового поколения, в настоящее время данный подход можно определить как своеобразный рычаг модернизации системы образования в России. При этом анализ современной литературы по проблеме компетентности дает основание говорить об отсутствии единого понятийного аппарата и однозначного толкования термина «компетентность».

Если рассматривать компетентность в контексте социокультурного образования, то на первый план выступает культурная компетентность личности как интегративная и универ-

---

\* Статья публикуется в рамках проекта № 5886 Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы 2009 – 2010 гг.»

сальная, которую А.Я. Флиер охарактеризовал как «определенного рода утонченность параметров ее социальной адекватности среде проживания, и как идеальная форма проявления этой адекватности». Культуролог акцентирует внимание на взаимосвязи и взаимообусловленности содержания образования, его качества и национальной политики. Н. Розов использует понятие «общекультурной компетентности», которая представлена как совокупность трех аспектов: смыслового (включающего адекватность осмысления ситуации в культурном контексте, то есть в контексте имеющихся культурных образцов понимания, отношения, оценки); проблемно-практического (обеспечивающего адекватность распознавания ситуации, адекватную постановку и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной обстановке); коммуникативного (фокусирующего внимание на адекватном общении в ситуациях культурного контекста и по поводу таких ситуаций с учетом соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия).

Культурная компетентность и процесс её формирования имеют особое значение в современной культуре, в рамках которой категория «адекватности» максимально проблематизируется, поскольку постмодерный характер современности предполагает интертекстуальность и плюралистичность. В отличие от предшествующей традиции, постмодерн ориентирован на подразумевающиеся (графически не заданные) кавычки: «текст... образуется из анонимных, неуловимых и вместе с тем уже читанных цитат – из цитат без кавычек» (Р. Барт). Само их узнавание – процедура, требующая определенной культурной компетенции: цитата «будет понята лишь в том случае, если зритель догадывается о существовании кое-где кавычек. Отсутствующие в типографском смысле кавычки могут быть обнаружены лишь благодаря «внетекстовому знанию» (У. Эко).

Подобной взаимодействие с культурными смыслами в постмодернизме провоцирует воспринимающего, результатом подобной провокации может стать, либо формирование культурной компетенции как прочтения разнородных текстов культуры интегрированных в современности, либо непонимание и негативное отношение к современности.

Смысловой аспект культурной компетентности в культуре постмодернизма имеет ряд существенных особенностей, поскольку в постмодернизме принципиально отрицаются общекультурные оценки и образцы, которые определяют адекватность личности культурной ситуации. Поэтому понимание современности не может подчиняться и простирается в рамках линейной логики «соответствия/несоответствия». Смыслы современной культуры определяются вне традиционной для модернизма иерархии логоцентризма. Текст культуры и его смыслы трансформируются в интер-, мета- и гипертекст, соответственно процесс понимания усложняется, дифференцируется и утрачивает выраженную доминанту. Следовательно, расширяется диапазон культурных оценок, эталонов и норм, взаимодействие которых определяется иронией. Именно интеллектуальная ирония выступает мировоззренческой основой для понимания культуры постмодернизма. Причем ирония является адекватным отражением аксиологического кризиса современности. Таким образом, можно констатировать усложнение и продуктивную трансформацию смыслопонимания в культуре постмодернизма.

Адекватное распознавание ситуации, которое входит в проблемно-практический аспект культурной компетентности, в культуре постмодернизма также проблематизируется и подвергается сомнению в связи с вариативностью прочтения самой ситуации. Адекватность как соответствие образцу, идеалу утрачивает смысл по причине их деконструкции. Поэтому постановка и практическое решение проблемы максимально индивидуализируется, повышается ответственность личность, которая вынуждена действовать в условиях релятивности норм.

Коммуникативный аспект, в свою очередь, предполагает адекватное общение с учетом соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия. Пространство и средства коммуникации в современной культуре существенно видоизменяются, поэтому изменяются и критерии его адекватности и эффективности. Наиболее ярким примером этих трансформаций является виртуальная реальность и Интернет. Популярность Интернета и социальных сетей, в которых согласно статистике зарегистрирован каждый третий россиянин, свидетельствует о существенной роли Интернет-коммуникации. Сетевые игры,

чаты, форумы, блоги, специализированные порталы, торренты предлагают многочисленные способы общения, знакомств, развлечений и обмена информацией. Пространство Интернет определяет специфику дигитальной интеракции, возможность создания Интернет-персонажа, перманентной условности адресата и адресанта. Особенности виртуального взаимодействия является сложность различение между истиной и ложью, отсутствие нормативности (в частности, цензуры), вариативность способов саморепрезентации. Коммуникация в новом пространстве получает иное содержательное наполнение, появляются новые стратегии взаимодействия, игнорирующие формальные признаки и нормы. Основные антропологические характеристики пол, возраст, национальность, место жительства становятся условными. Особой популярностью как средство общения, в последние годы пользуется icq (Интернет-пейджер), где информация о пользователе минимизируется до никнейма и номера. В настоящее время коммуникативный аспект культурной компетентности личности во многом определяется владением современными информационными технологиями.

В контекст культуры постмодернизма достаточно значительно трансформируется каждый из рассмотренных аспектов культурной компетентности. В целом, происходит увеличение числа компетенций, усложнение и повышение требований к культурной компетентности личности. Формирование культурной компетентности существенно проблематизируется, но при этом в каждом из её аспектов можно выделить продуктивные изменения и появление новых способов адекватного отражения современной культуры.

### *Литература*

1. Каткова Л.В., Руденко Т.Б. К вопросу о профессиональной компетентности личности учителя // Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество» // (Электронный ресурс): Режим доступа: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=47>
2. Постмодернизм. Энциклопедия. Сост. и науч. ред. А.А. Грицанов, М.А. Можейко. Минск, 2001.



3. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. Ценност. основания и концепция базового гуманит. образования в высш. шк. М., 1993.
4. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики // Общественные науки и современность. 2000. № 2.
5. Эко У. От интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст // Интернет. М., 1998. №6 – 7.

## **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ ПО ИСТОРИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

*Блохин В.С.,  
ИРРО, г. Екатеринбург*

Обращение к компетентностному подходу в настоящее время обусловлено тем, что современное образование требует существенной модернизации. В начале 2000-х гг. в педагогической среде проходили многочисленные обсуждения компетентностного подхода, достигшие наибольшей интенсивности к 2002 г. (См.: 3). Тогда, по сути, и была сформулирована его современная модель как с точки зрения используемых идей и представлений, так и с точки зрения актуализации альтернативных подходов, внутренних противоречий и проблем.

Указанная дискуссия не обошла стороной школьное историческое образование: в том же 2002 г. был разработан проект Государственного образовательного стандарта исторического образования под руководством Л.Н. Алексахкиной, М.В. Пономарева и Н.И. Ворожейкиной. Используя понятие «компетентность», они четко разграничили уровни компетентностей в процессе обучения истории на ступенях основной и средней школы. Этот проект впоследствии не был реализован. Однако, составляющие компетентностей, выделенные авторами проекта, были в известной степени включены в Федеральный компонент государственных образовательных стандартов основного общего и среднего (полного) общего образования по истории, утвержден-

ного приказом Министерства образования Российской Федерации № 1089 от 5 марта 2004 г.

По мнению Т.И. Тюляевой, «появление компетентностного подхода – это закономерность развития системы образования, которая обусловлена развивающимися потребностями общества. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетентности, определяющие современное качество содержания образования» (10; 11 – 12). Исследователь так определяет ключевые компетентности – это «наиболее общие способности и умения, позволяющие человеку понимать ситуацию, достигать результатов в личной и профессиональной деятельности. Они приобретаются на основе опыта успешного применения полученных в процессе обучения умений и позволяют производить различные многообразные действия в условиях конкретного общества» (10; 12).

На наш взгляд, в современной общеобразовательной школе широкое поле для реализации компетентностного подхода представляет включение обучающихся в исследовательскую деятельность. На протяжении 1990-х – начале 2000-х гг. неоднократно менялись подходы к построению стандартов исторического образования (в 1997, 2002, 2004 гг.), происходили дебаты по поводу эффективности или неэффективности концентрической модели изучения истории в средней школе. Вместе с тем, по нашему мнению, критериями обученности по истории должны выступать:

- прочность и сохранность исторических знаний,
- владение навыками поиска и систематизации исторической информации, работы с историческим материалом,
- умение участвовать в обсуждении исторических проблем, формулировать собственную позицию в ходе дискуссии,
- развитие творческой деятельности обучающихся и рефлексивной культуры.

Исследовательская деятельность интегрирует названные критерии, отвечает условиям личностно ориентированного обучения, развивает индивидуальные организационные, познава-

тельные и коммуникативные способности. А.В. Баранников, называя пять групп ключевых компетентностей, отдельно выделяет исследовательские компетентности, к которым относит такие универсальные умения, как находить и обрабатывать информацию, использовать альтернативные источники данных, представлять и обсуждать материалы разного вида и типа в различных аудиториях, работать с документами.

Разработанная еще в практике русских дореволюционных гимназий методика написания учащимися реферата носила ярко выраженный поисково-исследовательский характер (9; 41). По сути, гимназист погружался в контекст избранной проблемы словно профессиональный ученый-историк. Процедура реферирования требовала высокого уровня эрудиции, навыков научного анализа, умения обобщать и классифицировать информацию, формулировать собственное отношение к проблеме, т.е. выражение личной позиции автора реферата. Получается, что от ученика, занимающегося исследовательской работой, требовалось освоение элементарного (первичного) опыта научного исторического исследования.

Впоследствии практика написания рефератов в отечественной общеобразовательной школе была используема достаточно широко. В рамках изучения исторических курсов реферат стал наиболее распространенной формой исследовательских работ, тематика которых лежала в русле тех или иных вопросов отечественной или зарубежной истории. Главными этапами деятельности в процессе написания реферата выступали и выступают:

- формулировка цели и задач, планирование результатов;
- отбор литературы по избранной теме;
- осмысление, анализ и оценка информации, полученной из разных источников;
- изложение работы в письменном виде, включая различные точки зрения на проблему, встречающиеся в литературе, авторские обоснования и доказательства, а также конечные результаты работы и сопоставление их с тем, что было запланировано в начале.

Делаемый сегодня акцент на компетентностный подход в образовании свидетельствует о том, что, благодаря изучению

истории, современный школьник должен научиться работать с текстом (учебным, научным, научно-популярным, художественным), с историческими источниками, с другими видами информации (таблицами, историческими картами, электронной и визуализированной информацией, например, фотографиями, документальной кинохроникой), критически ее оценивая, систематизируя, обобщая и представляя ее в различных формах. Такими формами, наряду с рефератом, могут быть устный рассказ, монолог, доклад, защита мнения, аргументация, дискуссия, эссе, мини-сочинение, исследовательский проект.

Наиболее популярными в общеобразовательной школе сейчас становятся исследовательские проекты, носящие межпредметный характер и интегрирующие как исследовательские, так и проектные навыки учащихся.

Если говорить о работах гуманитарного направления, то они охватывают социально-экономическую, социально-правовую и собственно историческую проблематику. Анализ исследовательских проектов учащихся общеобразовательных учреждений Свердловской области показывает, что в центре внимания чаще всего оказываются такие темы, как:

- молодежные движения и различные сферы деятельности молодежи;
- проблемы толерантности, правовой защиты в современном обществе;
- влияние на различные слои общества средств массовой информации;
- вопросы местного самоуправления, реализации избирательных прав;
- авторские бизнес-проекты;
- развитие промышленности на Урале в прошлом и настоящем;
- краеведческие исторические исследования и др.

Проектный метод, уходящий корнями в американскую педагогику (Дж. Дьюи, У. Килпатрик), предполагает иные способы деятельности и иные подходы, чем традиционный реферат. Проект, прежде всего, имеет связь с конкретной жизненной практикой, нацелен на моделирование ситуации, а также на ре-

шение практически или теоретически значимой проблемы (8; 3). В процессе проектной деятельности (индивидуальной, парной, групповой) учащиеся получают опыт творческой деятельности, сотрудничества, умения видеть проблему, найти варианты ее решения и, проанализировав, выбрать оптимальный.

Реферат, будучи работой исключительно исследовательского (теоретического) характера и формой самостоятельной обработки научной информации, в настоящее время также находит свое применение как в общеобразовательной школе, так и в высших учебных заведениях.

Однако, на наш взгляд, значение и смысл реферата в его первоначальном понимании, подходы к правилам его написания – так, как это было в русских гимназиях, – сегодня выглядят предельно упрощенными. Требования к оценке реферативных работ относительно невысоки. Даже студенты высших учебных заведений при создании реферата редко обращаются к первоисточникам. В основном, реферат представляет собой работу компилятивного характера, где информация и обзорность преобладают над аналитикой, сравнением и собственной интерпретацией вопроса.

В связи с этим на семинарах, посвященных содержанию и организации исследовательской деятельности школьников и проводимых для педагогов г. Екатеринбурга и Свердловской области, всегда делается акцент на алгоритме работы с исторической информацией, методике изучения документа. При проведении публичных защит порой складывается впечатление, что ученик не понимает, что от него требуют, что он должен продемонстрировать экспертам. Поэтому подготовка учителей-историков к руководству исследовательскими работами учащихся является одним из важных направлений в деятельности кафедры социально-гуманитарного образования. Выбор темы, постановка цели и задач, структура, оформление, работа с понятийным аппаратом, правила проведения социологических исследований (чаще всего школьники проводят социологические опросы) и определение степени их репрезентативности, содержание приложений, проведение устной (публичной) защиты исследовательских работ – далеко не полный круг вопросов, поднимаемых на семинарах. Проводится также различие между собственно ис-

следовательской и проектной деятельностью, т.к. они предполагают различную организацию, цели, мыслительные навыки (7; 13).

Компетентностный подход в современном образовании предполагает, что основной акцент делается не просто на получении обучающимися некоторой суммы знаний и умений, но и на формировании системного набора компетентностей. Источником формирования такого подхода являются объективные требования современной «экономики знания», в которой более значимыми и эффективными для успешной профессиональной деятельности являются не разрозненные знания, но обобщенные умения, проявляющиеся в умении решать жизненные и профессиональные проблемы, способности к иноязычному общению, подготовка в области информационных технологий и др. В настоящее время крайне важно научить человека работать с информацией, чтобы, опираясь на знание (сущность), можно было находить его эффективное применение.

Традиционно школьники были ориентированы на усвоение теоретических знаний по истории, на запоминание и пересказ текста, а не на выработку практико-ориентированных компетентностей. Если обратиться к учебникам истории, изданным в последние годы, можно заметить существенную эволюцию методического аппарата, нацеленного на развитие исследовательских компетентностей обучающихся. Авторы учебника по истории России 1945 – 2008 гг. (6) предлагают избыточное количество вопросов и заданий. В конце каждого параграфа имеются три группы вопросов и заданий, из них вторая и третья требуют использования дополнительной литературы и материалов сети Интернет, а также анализа и собственных умозаключений при чтении предложенных фрагментов исторических источников.

К примеру, после параграфа 9 «Оттепель: духовная жизнь, наука и культура» имеются задания: «1. Соберите и оформите в виде реферата информацию об одном из направлений советского искусства или об одном из его деятелей 1953 – 1964 гг. ...3. Напишите учебно-исследовательскую работу, раскрывающую одну из проблем, рассмотренных в данном параграфе... 6. Сделайте подборку копий фотографий из семейного архива, иллюстрирующих эту эпоху» (6; 127). Удачны и интересны задания в конце параграфа 25 «Российское общество в эпоху перемен

(1992 – 2008): «3. Напишите учебно-исследовательскую работу, сравнивающую интересы молодежи в 80 – 90-е гг. и наших современников. Обоснуйте критерии сравнения. ... 6. Соберите информацию и напишите авторский текст «Биографический портрет одного из представителей науки конца XX – начала XXI в.»... 2. Сделайте презентацию, напишите сочинение, творческую работу, используя для сравнения свидетельства людей старшего поколения, по следующим темам: «Духовные ценности современной России», «Молодежные субкультуры в современной России», «Перемены в повседневной жизни в вашем городе (селе)» (1; 360).

Развитие исследовательских компетентностей обучающихся посредством методического аппарата мы можем найти также в учебниках по всеобщей истории. К примеру, это – учебники серии «Образовательная школа 2100», созданных авторским коллективом под руководством Д. Д. Данилова, выстроенных по методике проблемных уроков и заданий (См.: 4, 5); учебник Л.Н. Алексашкиной «Всеобщая история: XX век – начало XXI века» для 9 класса, ряд заданий в котором обозначены отдельной рубрикой «Наше исследование» (2).

Общим же знаменателем учебной исследовательской и проектной деятельности по истории, по моему мнению, выступает критерий, сформулированный М. Серто. В работе «Историческая операция» на вопрос «какое историческое сочинение можно назвать «ценным», «значимым»?» французский историк отвечает: «То, которое является прогрессивным по отношению к реальному положению «объектов» и исторических методов; то, которое служит поводом к новым исследованиям» (1; 11). Именно это, по нашему мнению, должно служить отправной идеей при организации исследовательской деятельности по истории – будь это традиционный реферат, мини-сочинение, мультимедийная презентация, проект – и особенно при планировании ее конечного результата.

### *Литература*

1. Certeau M. L'opération historique // Goff J., Nora P. Faire de l'histoire. Paris, 1974.

2. Алексашкина Л.Н. Всеобщая история: XX век – начало XXI века, 9 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений. 8-е изд., испр. и доп. М., 2008.
3. Бершадский М.Е. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника» // (Электронный ресурс): Режим доступа: <http://www.Аудитурум.ru> (портал «Аудитурум», 2002 год).
4. Данилов Д.Д., Кузнецов А.В., Кузнецова С.С., Репников А.В., Рогожкин В.А. Всеобщая история. История Нового времени. Учебник для 7-го класса основной школы. – М.: Баласс, 2008. – 304 с.;
5. Данилов Д.Д., Кузнецова С.С., Павлова Н.С, Репников А.В., Рогожкин В.А. Всеобщая история Нового времени. XIX – начало XX века. Учебник для 8-го класса основной школы. М., 2005.
6. История России, 1945 – 2008 гг. 11 класс: учеб. для учащихся общеобразовательных учреждений / (А.И. Уткин, А. В. Филиппов, С. В. Алексеев и др.); под ред. А.А. Данилова (и др.). 2-е изд., доп. М., 2008.
7. Леонтович А. В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2003. № 4.
8. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. М., 2007.
9. Студеникин М.Т. Активные методы обучения истории в русской школе начала XX века // Преподавание истории в школе. 1994. № 2.
10. Тюляева Т.И. Компетентностный подход и современные технологии обучения // Современные образовательные технологии в изучении и преподавании предметов социально-гуманитарного цикла. М., 2007.



## **ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ГУМАНИТАРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА УРГПУ**

*Бодряков В.Ю., Нигматуллина Е.Н., Фомина Н.Г.  
УрГПУ, г. Екатеринбург*

Проект ФГОС ВПО требует от выпускника педагогического вуза, подготовленного по направлению «Педагогическое образование» профиль «Математическое образование», наличия помимо профессиональных широкого спектра общекультурных компетенций. Так, выпускник должен владеть культурой мышления, быть способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества; должен быть готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям; способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики и др.

В области педагогической деятельности выпускник должен быть способен не только реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях, но и осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения учащихся, подготовки их к сознательному выбору профессии, использовать возможности образовательной среды для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса, включаться во взаимодействие с учениками, родителями и коллегами, организовывать сотрудничество обучающихся и др.

Большинство из указанных компетенций формируются именно при изучении дисциплин гуманитарного цикла. Хорошим педагогом-математиком нельзя стать, не овладев в доста-

точной мере, помимо предметных, также компетенциями в области общей и профессиональной культуры.

Готовы ли будущие учителя математики к работе в школе, в достаточной ли степени развиты их профессионально-интеллектуальные и культурно-личностные компетенции? Ответ на этот вопрос может дать лишь практическая работа каждого из выпускников, но важно попытаться заранее увидеть проблемы, с которыми может столкнуться будущий учитель в начале своей самостоятельной карьеры и попытаться скорректировать их, хотя бы на уровне персональных рекомендаций. Несомненно, это облегчит начальный период адаптации молодого учителя в новом социальном статусе.

Целью данной работы является исследование профессионально-психологического портрета будущих выпускников математического факультета УрГПУ поступления 2005 г. – выпускка 2010 г. в преддверии итоговой педагогической практики (зима 2010). В качестве инструмента исследования использован опросник «Психологический портрет учителя/родителя» Г.В. Резапкиной. Дается оценка сформированности гуманитарных, т.е., по сути, обще- и профессионально-культурных компетенций студентов в свете требований ФГОС. Психологические характеристики сопоставляются с измеренным уровнем предметно-профессиональных компетенций по элементарной математике.

Методика «Психологический портрет учителя» позволяет построить «портрет» учителя по следующим пяти шкалам: приоритетные ценности, психоэмоциональное состояние, самооценка, стиль преподавания и уровень субъективного контроля. Методика помогает увидеть культурно-психологические причины профессиональных затруднений прежде, чем они станут очевидны для учеников и коллег, и принять решение – меняться самому, менять работу или оставить все, как есть. Это – только начало работы учителя над собой. Опросник Г.В. Резапкиной состоит из 50 вопросов, на каждый из которых дается три варианта ответа, причем можно выбрать не один, а несколько. В качестве средства проверки предметно-профессиональной готовности выпускников факультета к самостоятельной работе в школе в качестве учителей математики был проведен контроль остаточных знаний (КОЗ) студентов по элементарной математи-

ке. В качестве контрольно-измерительных материалов (КИМ) использовался демонстрационный вариант ЕГЭ по математике на 2010 г. (часть В) (**Ошибка! Источник ссылки не найден.**). Вариант содержал 12 заданий; решения оценивались по дихотомической шкале (1, 2).

В данной работе обсуждаются результаты опроса 29 студентов выпускного 5 курса дневного отделения математического факультета (МФ) УрГПУ. Опрос проводился с информированного согласия студентов.

Основные результаты, полученные в ходе исследования, могут быть интерпретированы следующим образом. Лишь для 45% студентов выпускного 5 курса МФ приоритетной ценностью являются отношения с детьми. Следовательно, меньше половины выпускников могут рассчитывать на легкое установление взаимопонимания с детьми. Остальным им будет нелегко наладить отношения с учащимися, что конечно снизит эффективность педагогического процесса. Только 17% опрошенных имеют благополучное психоэмоциональное состояние, что отражает обеспокоенность выпускников своей будущей судьбой и профессиональной карьерой при сложившемся положении дел в экономике и образовании. Молодых специалистов без профессионального опыта берут на работу неохотно. И это также влияет на самооценку выпускников – более 60% имеют неустойчивую самооценку или заиклены на собственных переживаниях. Подавляющее большинство выпускников являются приверженцами демократического стиля преподавания. Определенную обеспокоенность вызывает тот факт, что лишь половина выпускников характеризуется важным для учителя профессиональным качеством – высоким уровнем субъективного контроля. Описанные данные свидетельствуют о не полной сформированности у самих будущих учителей таких общекультурных компетенций, как собственное правильное понимание и отношение к обеспечению качества учебно-воспитательного процесса, психологической готовности к включению в терпеливое взаимодействие с учениками, родителями и коллегами, к организации сотрудничества обучающихся и др.

Из частотного распределения результатов КОЗ видно, что определенная часть выпускников испытывает трудности в реше-

нии задач (10 человек из 32 набрали менее 9 баллов из 12). Это согласуется с описанным выше профессионально - психологическим портретом будущих выпускников, которые не владеют в полной мере культурой мышления, не в достаточной степени развиты способности к обобщению, анализу, восприятию информации.

Полученные данные позволяют говорить о неполной сформированности готовности выпускников факультета к самостоятельной работе в школе. Необходимо, с одной стороны, провести индивидуально-психологическую работу над коррекцией психоэмоционального состояния студентов, в частности, в отношении приоритетных ценностей и уровня субъективного контроля. С другой стороны, в преддверии итоговой педагогической практики необходимо уделить внимание актуализации знаний студентов в области элементарной (школьной) математики. Если вторая задача есть предмет деятельности педагогического коллектива МФ, то в решении первой главенствующая роль отводится преподавателям дисциплин культурно – гуманитарного профиля. Совместная настойчивая работа педагогов приведет к повышению самооценки выпускников, улучшению их психоэмоционального состояния и облегчению профессиональной адаптации. Результаты этой работы мы рассчитываем получить в будущем при проведении телефонных опросов наших выпускников при изучении успешности их профессиональной карьеры.

### *Литература*

1. Бодряков В.Ю., Фомина Н.Г. Простая вероятностно - статистическая модель количественной оценки знаний учащихся. // Alma mater. 2008. № 7.
2. Бодряков В.Ю., Фомина Н.Г. «ЕГЭ» - тестирование студентов-математиков педагогического вуза как важный индикатор уровня профессиональной подготовленности // Alma mater. 2009. №1.

## **ВОЗМОЖНОСТЬ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В КЛАССАХ ФИЗИКО- МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

*Егорова А.М.,  
МОУ СОШ № 33, г. Верхняя Пышма*

В настоящее время в значительном числе общеобразовательных учреждений реализуется система профильного обучения старшекласников. Необходимость перехода на профильное обучение определена Правительством Российской Федерации в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. Согласно Федеральному Базисному учебному плану (2004 г.) в старших классах могут быть введены физико-математический, естественнонаучный, информационно-технологический, гуманитарный, филологический профили.

С позиций культурологического подхода естественнонаучные знания должны гармонизировать с гуманитарными и обеспечивать осознание человеком своей личной ответственности и самооценности в мире с учетом возвышенных идеалов, необходимости познания глубинных корней красоты мироздания.

В век научно-технической революции искусство не только сохраняет свои высокие позиции в человеческой культуре, но и в чем-то приобретает даже более высокий авторитет. Ведь наука со своими однозначными ответами не может заполнить человеческую душу до конца, оставляя место для свободных фантазий искусства.

Е. Фейнберг писал: «В наше время, которое – удачно или неудачно – иногда называют эпохой научно-технической революции и которое действительно является временем огромного развития научного знания, нет никакой опасности ослабления авторитета дискурсии; ее полезность слишком очевидна. Но есть опасность гиперболизации ее роли, принижения значения интуиции, ослабления способности к целостному и верному ин-

туитивному суждению. Поэтому в наше время роль искусства особенно велика» (4; 15).

Олицетворением проблемы взаимодействия науки и искусства является жизнь великого физика XX века А. Эйнштейна, который с увлечением играл на скрипке, а тема «Эйнштейн и Достоевский» вот уже полвека будоражит умы ученых и художников, но в одном сходятся все: современная наука не может развиваться без способности ученых к образному мышлению, воспитывается же образное мышление искусством. «Мне лично, – заявлял Эйнштейн, – ощущение высшего счастья дают произведения искусства, в них я черпаю такое духовное блаженство, как ни в какой другой области» (5; 22).

Наука и искусство – две грани одного и того же процесса – творчества. Наука и искусство – это дороги, а часто и крутые нехоженные тропы к вершинам человеческой культуры. Таким образом, цель и у науки, и у искусства одна – торжество человеческой культуры, хотя достигается она разными путями. (1; 55)

Проблема гуманизации общества и гуманитаризации образования возникла в ситуации острой социальной необходимости изменения общих принципов образовательного процесса в соответствии с изменением техносферы и переходом человека в новое историческое измерение.

Важнейшей сферой выявления гуманитаризирующих тенденций науки является сфера взаимодействия методов социально-гуманитарного, естественно-научного и технического знания.

Наметившиеся в настоящее время гуманизация и гуманитаризация образования по-новому обозначили проблему дифференциации учебного процесса, особенно профильной дифференциации. Гуманизация образовательного процесса предполагает создание наиболее благоприятных условий для развития личности каждого ребенка, проявления его способностей. Гуманитаризация современной системы образования создает возможности для усиления роли дисциплин, воспитывающих высоко духовную и демократическую личность. Наполнение гуманитарным содержанием естественно-математических предметов открывает новые пути развития разнообразных способностей учеников, позволяет формировать у них целостное и гармоничное представление об окружающем мире.

С повышением уровня математической подготовки школьников усиливается влияние эстетических мотивов на осуществление поисковой деятельности, расширяет круг эстетических факторов и их выбора в различных конкретных ситуациях, что способствует более высокому пониманию математической красоты, которое соотносится с творческой математической деятельностью, с изящностью рассуждений, с различными способами решения задачи.

Математическое познание, ориентированное на эстетическое воспитание учащихся, является для них самым продуктивным и интересным.

Выявление и использование потенциальных возможностей математического материала гуманитарного характера позволяет строить обучение таким образом, что наряду с усвоением собственно математического содержания школьники приобретут ряд гуманитарно-мировоззренческих представлений, являющихся частью общечеловеческой культуры.

Для того, чтобы в условиях профильного обучения не произошло торможения разностороннего развития личности, чтобы старшеклассник не оказался раньше времени ограничен профессиональными рамками, необходимо изыскать резервы включения музыкально-эстетического компонента в учебный план негуманитарных профилей.

Роль искусства, в том числе музыкального, в процессе духовного роста в годы юности огромна, общеизвестна и не подвергается сомнению. Однако обязательные уроки музыки в старших классах общеобразовательной школы в настоящее время не предусмотрены. Полученные ранее музыкальные знания и умения без дальнейшего углубления, обогащения и развития частично утрачиваются либо растворяются в потоке музыкального суррогата. Добавим к сказанному, что в этот же период традиционно завершается процесс дополнительного музыкального образования в детских музыкальных школах и школах искусств. Таким образом, и основное, и дополнительное музыкальное образование заканчивается именно тогда, когда в нем остро нуждается формирующаяся личность старшеклассника.

Перспективы оптимизации музыкального образования старшеклассников в настоящее время связывают с деятельно-

стью профильных классов. Учебный план в подобных классах отличается достаточной гибкостью и подвижностью и позволяет ввести музыкально-образовательные дисциплины. Однако при этом речь идет, прежде всего, о классах гуманитарного профиля, где музыкально-образовательные дисциплины органично вливаются в общий содержательный контекст. К сожалению, с деятельностью профильных гуманитарных классов нередко отождествляется процесс музыкального образования старшеклассников в целом. Между тем, содержание образовательного процесса классов негуманитарного профиля (физико-математических, естественнонаучных и т.п.) не предусматривает введения дисциплин музыкально-образовательной направленности. Учащиеся, избравшие негуманитарные профили, фактически исключаются из процесса музыкального образования.

Нами было проведено измерение художественно-эстетической потребностей среди учащихся 10 – 11 классов с углубленным изучением математики и классов универсального обучения (непрофильное обучение) по методике В.С. Аванесова. Количество учеников, принимавших участие в диагностике – 61 (10-е классы – 36, 11-е классы – 25 человек). Сила потребности определялась по трем уровням (высокий, средний, низкий), в зависимости от количества набранных баллов.

*Среди 10-х классов*

Класс, направленность	Кол-во человек	Уровень		
		Высокий (кол-во, %)	Средний (кол-во, %)	Низкий (кол-во, %)
10 П, общеобразовательный	18	7 / 38,85%	8 / 44,40%	3 / 16,65%
10А, математический	18	7 / 38,85%	7 / 38,85%	4 / 22,20%

*Среди 11-х классов*

Класс, направленность	Количество человек	Уровень	
		Высокий	Средний
11 А, математический	15	7 / 46,62 %	8 / 53,28 %



11 П, общеобразова- зательный	10	5 / 50 %	5 / 50 %
----------------------------------	----	----------	----------

Результаты диагностики выявили то, что художественно-эстетическая потребность школьников, изучающих углубленно предметы естественно-математического цикла, не уступает художественно-эстетической потребности школьников общеобразовательных классов, изучающих курс «Мировой художественно культуры» (1 час в неделю) в соответствии с базисным учебным планом.

Аномальная ситуация в области музыкального образования старшеклассников настоятельно требует своего разрешения. В сложившихся условиях необходимо изыскивать любые возможности включения элементов музыкального образования в содержание учебного процесса негуманитарных профилей. Одним из вариантов может стать использование потенциала элективных курсов (они же – курсы по выбору), позволяющих осуществлять музыкальное образование в контексте профильной направленности обучения. В частности, нами разработана и реализуется программа элективного курса «Математика и музыка» для учащихся профильных негуманитарных классов общеобразовательной школы. Данный курс, рассчитанный на 34 часа, в первую очередь адресован учащимся физико-математического цикла. Однако он является достаточно универсальным и может быть включен в учебный план различных профилей.

Не претендуя на решение разносторонних задач музыкального образования, курс «Математика и музыка» призван расширить знания старшеклассников о музыкальном искусстве в контексте одного из многочисленных аспектов его бытования, а именно – сосредоточить внимание учащихся на осмыслении различных точек соприкосновения искусства (музыка) и науки (математика).

*Целью* курса «Математика и музыка» является развитие музыкальной культуры старшеклассников, рассматривающейся, в соответствии с современными концепциями музыкального образования, как часть их общей гуманитарной культуры.

Основными *задачами* курса является получение учащимися знаний о музыкальном искусстве в локальной области, ограниченной заявленной тематикой курса; расширение спектра му-

зыкальных впечатлений учащихся; углубление знаний учащихся в области теории музыки; обогащение знаний учащихся о музыкальных стилях, жанрах, направлениях, о композиторах, исполнителях, музыкантах-исследователях; реализация полученных знаний и умений в самостоятельных творческих проектах, дальнейшее формирование умений слушать, исполнять, сочинять музыку. В конечном счете, решение поставленных задач способствует расширению музыкального кругозора старшеклассников, побуждает их к музыкальному самообразованию.

Как и любой дисциплине музыкально-образовательного цикла, курсу «Математика и музыка» свойственна диалектика эмоционального и рационального. В сравнении с базовым уроком музыки рациональное начало курса «Математика и музыка» проявляется более ярко, о чем свидетельствует само содержание курса и его тематика. Однако это не означает утраты эмоционального начала, проявляющегося на уровне осмысления содержания курса и на уровне восприятия музыкальных произведений.

Введение курса «Математика и музыка» максимально способствует решению задач профильного образования, носит культурологический характер и способствует решению задач формирования разносторонне развитой личности.

### *Литература*

1. Волошинов А.В. Математика и искусство. М., 1992.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. //Вестник образования. 2002. № 6.
3. Практикум по возрастной психологии /Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб., 2008.
4. Фейнберг Е.Л. Кибернетика, логика, искусство. М., 1981.
5. Хофман Б. Альберт Эйнштейн – творец и бунтарь. М.,1983.

# **ОСВОЕНИЕ СЕМИОТИКИ КУЛЬТУРЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУЛЬТУРОЛОГА\***

*Ефремова О.К.,  
УрГПУ, г. Екатеринбург*

Значение семиотики (семиологии) сегодня трудно переоценить. Как фундаментальная гуманитарная наука, заявившая о себе на рубеже XIX – XX вв., к началу XXI века семиология представляет существенный круг теоретических работ по различным семиотическим проблемам – от общей семиотики, проясняющей терминологический аппарат науки, до конкретных практических исследований, пристально изучающих разнообразные культурные пласты. Как правило, семиотика выступает в методологическом, инструментальном значении; в ней выработана система понятий и исследовательских принципов, доказавших свою результативность при изучении различных знаковых и текстовых реализаций. У семиотики нет объекта, который не рассматривался бы в других областях знания, однако это не мешает ей быть оригинальной. Специфика науки состоит не в особой, присущей только ей предметной области интересов, но в семиотическом взгляде на объекты разных наук, в особом ракурсе, который она может придавать другим гуманитарным исследованиям.

Современная культурология эффективно использует инструментарий семиотики. Более того, на протяжении XX века созданы интереснейшие и представительные работы по семиотике культуры. Это подтверждают хотя бы имена их авторов: Ю.М. Лотман, Б.А. Успенский, Вяч. И. Иванов, Г.С. Кнабе, Р. Барт, У. Эко и другие. В поле зрения семиотического метода

---

\* Статья публикуется в рамках проекта № 5886 Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы 2009 – 2010 гг.»

оказываются разнообразные – и самые сложные и, одновременно, внешне «ничего не значащие» вещи, которые в культуре закрепляются как «знаки», «символы», «метафоры», «эмблемы». Так, семиотически осмысленными оказываются зеркало, одежда, сигарета (курительная трубка), кухня и т.п., становясь в свете семиотики маркерами эпохи, раскрывая разнообразие впитываемых в форму смыслов. Не уступает по серьезности и семиотика отдельных сфер культуры и ее видов. Например, современный разговор о массовой культуре непродуктивен без семиотического метода, а в исследованиях по проблемам различных видов искусств именно семиотический метод обладает и серьезным весом, и дискуссионностью и это делает семиотику искусства еще более живой областью семиологии.

Все более важное место отводится семиологии в гуманитарном образовании. Так, во многие учебные пособия по культурологии включена семиотическая составляющая, т.е. культура рассматривается как совокупность знаков, языков и текстов; одной из фундаментальных функций культуры признается знаково-символическая, а смыслы культуры все чаще рассматриваются через ключевые символы, содержащие в свернутом виде сложное и неоднозначное содержание. Особенно важно понимание семиотической составляющей культуры для студентов-культурологов, поэтому в вузовском образовании, в специальных дисциплинах курс «Семиотика» (в более широком варианте – «Семиотика и лингвистика») актуален и необходим.

Опираясь на практический опыт, можно утверждать, что «Семиотика» – один из сложнейших курсов в освоении студентов. Он базируется на знаниях, полученных при изучении общих гуманитарных дисциплин – философии, социологии, психологии, а также дисциплин специальных – теории и философии культуры, истории культур и цивилизаций, истории искусства, эстетики и др., и предполагает обращение к основным проблемам культуры сквозь призму семиотического подхода. В качестве примеров, практических заданий, вспомогательной литературы в курсе используются материалы, относящиеся к различным областям культурологии, и это поначалу студента «сбивает с толку», но постепенно убеждает его в существовании единого, результативного и продуктивного подхода, основанного на по-

ложениях семиотики. Соответственно определяется и цель курса – знакомство с возможностями семиотического подхода применительно к разнообразным сферам и проблемам культуры.

Один из основателей семиологии, Чарльз Моррис, писал, что в семиотике представлен *образовательный фундамент культуры*, он указал на единое семиотическое основание в различных специальных науках. Семиотика у Морриса рассматривается как унифицирующая наука и *инструмент всех наук*. «Понятие знака может оказаться столь же фундаментальным для наук о человеке, как понятие атома для физических наук или клетки для наук биологических» – пишет Ч. Моррис, а значит именно на знаковом построена жизнь человека и общества, жизнь культуры. Ученый отмечает, что личность, которая в состоянии увидеть знаковые феномены с точки зрения семиотики, более восприимчива к тонким различиям использования и способов обозначения, к знаковым ресурсам культуры. С рождения и до момента смерти, каждый день человек находится под непрерывным давлением знаков, без которых его жизнь не мыслима. Это суждение только подчеркивает важность освоения студентом-культурологом знаково-символического потенциала культуры.

Сложность семиотической теории, взаимодействие семиотического инструментария с лингвистическими, психологическими, логическими основаниями, развернутость и широта применения семиотического метода, требуют кропотливой и систематической работы студента, постоянно соединяющей теорию и практику, в ходе которой происходит обращение к различным сферам и областям культуры.

Несомненно, погружение в семиотику и ее освоение способствует формированию универсальных и профессиональных компетенций студентов-культурологов. Любая учебная программа курса, в том числе и программа по семиотике культуры снабжена требованиями к уровню ее освоения. По окончании курса студент должен приобрести или актуализировать те компетенции, которые указывают как на его общекультурное развитие, так и на вызревание профессиональных качеств, в нашем случае, в сфере культурных исследований и преподавания культурологии. Рассмотрим конкретные компетенции и их специфи-

ческое воплощение в границах освоения семиотики как учебной дисциплины и науки.

*Универсальные компетенции* формируются комплексом общих и специальных дисциплин вузовского обучения. В курсе «Семиотика» студент получает представление о роли знакового в различных научных, художественных, религиозных картинах мира; в границах основных разделов дисциплины последовательно раскрываются роль и специфика знакового в культуре, причем акцент ставится на устойчивые знаково-символические формы, их семантику, особенности прагматики разнообразных культурных кодов. Важная роль отводится представлениям о принципах семиотического подхода и его значении в развитии гуманитарной науки в XX веке; влиянии семиотики на различные сферы современной культуры. Последняя компетенция, будучи не профессиональной, тем не менее, особенно актуальна для культуролога, так как семиотическое знание, при всей его специфичности, широко востребовано в сфере массовых коммуникаций, маркетинговой среде, которые вырастают и активно взаимодействуют с современностью. Студенты должны иметь представление о принципах и основах формирования и развития семиотического знания, понимать и корректно применять семиотическую терминологию. Укажем хотя бы на то, что не только в повседневной практике, но и в научном знании существует путаница в терминологии: синонимичными оказываются знак и символ, сложно или чрезмерно узко определяется текст, понятие «язык» часто употребляется лишь для обозначения лингвистической, но и не широкой культурной сферы. Эти сложные и неоднозначные моменты курса «семиотики» не обходят вниманием, позволяя студенту-культурологу освоиться во взаимодействии и противоречивости терминов.

Формулировать проблемы, связанные со знаковым, и использовать эвристические методы их решения – еще одна универсальная компетенция, формируемая семиотикой. В курсе действительно востребованы эвристические методы – мозговой штурм, эмпатия, эвристическая беседа, синектика, рефлексия – они позволяют расширить поле видения студента, «включить» междисциплинарные связи, найти неординарные решения в исследовании отдельных знаковых явлений. На основе этой ком-

петенции студенты также учатся работать с информацией из различных источников, применяя семиотический инструментарий. В конце курса студент, овладевший основами метода, действительно начинает работать с информацией семиотически – видит знаковое, выделяет символику в культурном тексте, в целом переосмысляет известные ему факты и тексты культуры с семиотической позиции. Аналогично и в сфере социальной, массовой информации, где значение семиотической составляющей играет существенную роль.

Перечислим также универсальные компетенции культуролога, необходимые для исследовательской деятельности. Среди них умение самостоятельно анализировать научную литературу по проблемам семиотики, владеть приемами информационно-описательной деятельности, систематизации данных, структурированного описания предметной области, где присутствует семиотическая составляющая. Владеть методами обработки, анализа и синтеза информации, связанной с семиотикой и навыками аргументированного изложения собственной точки зрения в устной и письменной форме, ведения дискуссии, проходящей в русле эвристических процедур.

*Профессиональные компетенции* – комплекс, приобретаемый на базе специальных дисциплин и различных видов практик, которые проходит студент за время всего вузовского обучения. При подготовке культуролога – исследователя и преподавателя – эти компетенции тесно взаимосвязаны с общей культурой студента, его мировоззрением. В границах курса «Семиотика» студент овладевает основными семиотическими теориями, спецификой семиотического метода изучения культурных форм, процессов и практик; семиотическими формами и практиками современной культуры. Данные компетенции приобретаются в ходе проведения теоретических и практических занятий по семиотике, например при семиотическом анализе массовой культуры, повседневности, рекламы. Например, одним из заданий по семиотике массовой культуры является анализ анимационного полнометражного фильма, который студенты делают на базе имеющихся у них теоретических знаний о бинарных оппозициях, ключевых символах, заданных структурах текста в культуре. Образцом для анализа является работа И.В. Трофимо-

вой (Санкт-Петербургский государственный горный институт) «Мифология в современном кино: визуальное искусство в курсе «Культурология». Будущие культурологи анализируют ключевые знаки анимационного текста и их содержательность, рассматривают прагматику этих знаков в традиционных культурных текстах и в тексте заданного анимационного фильма. Надо сказать, что подобная работа проходит успешно и в дальнейшем позволяет студентам самостоятельно обращаться к синтактике, семантике, прагматике интересующих их текстов.

Важная роль среди профессиональных компетенций культурологов отводится знанию особенностей межкультурных коммуникаций и взаимовлияния культур, направлениям межкультурного и межкультурного диалога. В семиотической теории существует немало работ, детально раскрывающих этот сложный культурный феномен. На примере работ М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, Г.С. Кнабе, Р. Барта, Ю. Кристевой и др. студенты познают механизмы межкультурного диалога, его важнейшие принципы.

Культуролог-исследователь и педагог должен уметь логически представлять освоенную семиотическую теорию, демонстрировать понимание системных взаимосвязей внутри различных знаковых процессов; выявлять междисциплинарные связи в семиотике – соотносить логические, лингвистические и психологические парадигмы. На междисциплинарность – как основу семиологии – указывается с первых же теоретических занятий. Характерно здесь введение студентов в круг проблемных моментов описания понятий «текст» и «символ», которые обладают не только семиотической структурой, но глубоким философским осмыслением, эстетической нагрузкой. Важна и специфичность сфер, к которым относятся конкретные символы и тексты, разбираемые на занятиях.

В границах курса студенты должны уметь анализировать различные культурные тексты с позиций семиотического подхода и представлять результаты анализа; критически использовать методы семиотического анализа применительно к практикам современной культуры и искусства. Семиотический анализ текстов широко используется на практических занятиях курса – рассматриваются как отдельные знаки, приобретающие при оп-



ределенном контексте значение метафор, символов, текстов, так и сами тексты – художественные, рекламные, тексты традиций, обрядов и пр. К примеру, анализ рекламного текста, осуществляемый студентами, позволяет им разобраться в прагматике рекламы – выявить целевую аудиторию, показать скрытые механизмы привлекательности подобных текстов; в ее семантике и синтактике – выделяя несколько уровней различных обозначений – от культурной символики, до знаков, закрепленных рекламной традицией и знаков конкретного производителя или рекламируемой кампании. Семиотический анализ рекламы – это возможность не только устранить «потребительский взгляд» на рекламу, но и включить механизмы критической оценки текстов, широко используемых в сфере современных массовых коммуникаций.

В рамках курса студенты учатся применять современные семиотические теории, концепции и инструментарий в педагогической деятельности. Для педагога-культуролога чрезвычайно важно выделять знаковое, представлять и анализировать его, поскольку освоение целостного культурного текста в некоторых случаях (например, на школьных занятиях по мировой художественной культуре) невозможно, в то время как отдельные структуры, указывающие на семантику текста, оказываются вполне доступными школьникам. Значительно для педагогической работы и умение вводить в учебные занятия по культурологии семиотическую составляющую, необходимую для полноценного описания разнообразных культурных явлений. Так, культуроёмкость отдельных символов позволяет связать предшествующие эпохи с современностью общностью форм и смыслов, которые особенно проявлены в религии, искусстве, ритуалах, праздниках. Здесь же пригодится владение особенностями работы с устойчивыми знаковыми и символическими явлениями культуры. В ходе практических заданий и в самостоятельной работе студенты-культурологи постоянно анализируют отдельные знаковые формы. Разбираются графические знаки: крест, круг, солярный знак, числовые знаки – 1, 4, 7, 12, знаки-предметы – растения, животные – медведь, кошка, роза, дерево, зеркало, маска, лира и многие др. Это помогает выделить устойчивость этих культурных форм в рамках одной эпохи или, на-

против, их трансэпохальность. Кроме того, владение семантикой знаков позволяет производить анализ текстов, в которых они находятся, исследовать происхождение этих знаков и привнесение в них символических функций, их актуальность.

Владение теорией и практикой семиотических исследований сегодня позволяет культурологу быть востребованным как специалисту с широким охватом знаний, гибкостью и оригинальностью мышления, конкурентоспособному на рынке труда. Незаменим такой специалист и в современном образовании, поскольку педагогическая деятельность предполагает не только знание технологий и методик современного обучения, но и исследовательский компонент. Современный педагог – не только воспитатель, но и исследователь, умеющий мыслить аналитически, эвристически, способный трезво и критически оценивать и преподавать как культуру прошедших эпох, так и современность. Этому в немалой степени способствует семиотический метод.

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ\***

*Казакова С.В.,  
УрГПУ, г. Екатеринбург*

Инновационные процессы, совершающиеся в отечественном образовании, определяют потребность подготовки педагога нового образца, который способен действовать в изменившейся обстановке. В период перевода российского образования на новые государственные стандарты высшая педагогическая школа должна усовершенствоваться в области подготовки специалистов.

В педагогических научных исследованиях последних лет все чаще акцентируется внимание на необходимости широкого при-

---

\* Статья публикуется в рамках проекта № 5886 Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы 2009 – 2010 гг.»

менения компетентностного подхода в сфере общего, среднего специального и высшего (профессионального) образования.

О компетентностном подходе, о формировании личности, либо о необходимости формирования ключевых компетентностей говорится в целом ряде основных нормативных документов, регламентирующих деятельность общеобразовательных учреждений и высших учебных заведений на современном этапе («Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования» и др.).

Необходимость введения компетентностного подхода вызвано тремя основными причинами.

Во-первых, она обусловлена общеевропейской и мировой тенденцией интеграции, неуклонно нарастающими процессами создания в Европе открытой системы высшего образования, вступлением России в Болонский процесс.

Во-вторых, необходимость включения компетентностного подхода в систему образования определяется происходящей в последнее десятилетие сменой парадигмы (на смену традиционного обучения приходит личностно-ориентированное обучение, направленное на формирование ключевых компетентностей и развитие личности обучаемого).

В-третьих, необходимость включения компетентностного подхода в образовательный процесс обуславливается предписаниями. Раньше, возникающие и провозглашаемые подходы, теоретически обосновывающиеся и практически внедряемые, рассматривались и принимались научным и учебно-методическим сообществом. В настоящее время и Совет Европы, и российская «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» предписывают внедрение компетенции и компетентностного подхода.

Итак, можно констатировать, что компетентностный подход в настоящее время нашел широкое применение в различных областях науки и практики.

Модернизация отечественного образования выдвигает новые требования ко всем специалистам, в том числе и в сфере музыкального образования. В связи с вхождением в Болонский процесс, встает задача изменения содержания образования, ко-

торое будет соответствовать новым требованиям: компетентностному подходу к подготовке специалистов (уровня бакалавров или магистров), реализации вариативности и междисциплинарности на основе индивидуально-ориентированной технологии образовательного процесса. Для профессионального музыкального образования это актуальная задача, поскольку уровень подготовки учителей музыки не всегда соответствует предъявляемым сегодня требованиям.

В соответствии с современными подходами в системе профессиональной подготовки учителя музыки встает насущная необходимость коррекции содержания образовательных программ, позволяющих шире и полнее представить поле музыкальной культуры и возможности вхождения в нее детей и юношества.

Главная задача музыкального образования в школе состоит в том, чтобы приобщить детей к музыкальной культуре. Это предполагает понимание школьниками языка музыкального искусства и владение навыками общения на этом языке, развитое музыкальное сознание и устойчивый музыкально-познавательный интерес, приобщение к мировым музыкальным ценностям и активное стремление обогащать собственный художественный опыт.

Чаще всего знакомство с музыкой у детей происходит стихийно. Музыка сопровождает человека постоянно. Однако поток музыкальной информации часто им не контролируется и не осознается. Музыка, в силу своей разнохарактерности и многообразия, минуя сознание, непосредственно воздействует на подсознательные и бессознательные процессы, влияет на психику и соматику детей, она способна как гармонизировать, так и усилить негативные проявления личности.

Формирование музыкальной культуры детей младшего школьного возраста возможно при условии целенаправленной и систематической работы со стороны учителя музыки на уроках. Он способен ввести ребенка в мир звуков, научить его слушать, слышать и понимать себя и окружающих людей.

Современная педагогика музыкального образования обладает широким потенциалом музыкального развития, образования и воспитания школьников. Однако становление музыкальной культуры учащихся невозможно без формирования их ауди-

альной культуры. На наш взгляд, совершенствование содержания профессиональной подготовки учителя музыки на уровне бакалавриата (4-летней профессиональной подготовки) следует начинать со знакомства с феноменом аудиальной культуры и способами, формами и методами ее формирования у школьников.

Решение задач по формированию аудиальной культуры школьников вызывает острую потребность в подготовке специалистов высокой квалификации. Знание закономерностей аудиального развития детей и умение организовать учебный процесс так, чтобы ребенок научился слушать, слышать и понимать окружающий мир и себя в этом мире, чтобы взаимодействие ребенка с музыкой состоялось на более высоком уровне, являются важнейшими показателями профессионального мастерства учителя. Это может быть рассмотрено как важнейшая компетенция современного учителя музыки, на которую, в свою очередь, влияют теоретическая и практическая профессиональная подготовка.

Теоретическая часть подготовки будущих учителей музыки к формированию аудиальной культуры школьников, на наш взгляд, должна включать следующие компоненты.

1. Знакомство студентов с современными подходами в музыкальном образовании: гносеологическим, аксеологическим, акмеологическим, деятельностным и др.

2. Знакомство с предпосылками возникновения аудиальной культуры как педагогической категории и определение понятия «аудиальная культура».

3. Выявление структуры и содержания данного педагогического явления: основных структурных элементов (интеллектуальный, эмоциональный, ценностный); сущностных характеристик-критериев (эмоциональная отзывчивость, как первая реакция ребенка на звуковой мир; степень владения мыслительными операциями, которые позволяют не только воспринимать, но и осмысливать звуковую среду; ценностное отношение к звуковой сфере окружающего мира); функций аудиальной культуры (человекотворческая, адаптационная, коммуникативная, информационная, знаково-семиотическая, социализирующая, преобразующая, трансляционная).

4. Соотношение понятий: 1) «культура» (в широком смысле) – совокупность духовных и материальных ценностей, созда-

ваемые людьми, 2) «аудиальная культура» – совокупность материальных и духовных ценностей, связанных с восприятием, рождением, переработкой и передачей звуковой информации, 3) «музыкальная культура» (в широком смысле) – совокупность накопленных обществом ценностей музыкального искусства, а так же деятельность людей и соответствующих учреждений по созданию, хранению, воспроизведению, распространению и использованию этих ценностей (А.И. Сохор, В.С. Цуккерман).

5. Определение места аудиальной культуры в системе общей культуры личности: «аудиальная культура», как компонент «культуры», шире «музыкальной культуры» и «речевой культуры». Она связана с восприятием и осмыслением всего спектра звуков (природных, бытовых, речевых, музыкальных и т.д.). Это более фундаментальный уровень, без которого не могут развиваться музыкальные способности ребенка.

6. Выделение основных компонентов «аудиальной культуры». «Аудиальная культура» - интегрированное качество личности, в основе которого лежит способность человека воспринимать, интерпретировать и передавать шумовую, звуковую и музыкальную информацию. Из трех составляющих звуковой информации, лежащей в основе аудиальной культуры личности, - звук, речь, музыка, - наиболее значимым является звук, который входит в состав слова и музыки и выступает как универсальное средство общения между людьми, способ познания себя и мира, способ постижения окружающей звуковой среды, важной составляющей которой является музыкальное искусство.

7. Выявление взаимосвязи понятий «аудиальное развитие», в основе которого лежит способность всех живых существ, в том числе и человека, принимать и перерабатывать звуковые сигналы из внешней среды, а также адекватно реагировать на них; «аудиальная среда», под которой понимается целостное аудиальное поле, окружающее индивида и определенным образом, воспринимаемое и интерпретируемое им; «аудиальная культура», которая рассматривается как культура восприятия, осмысления и интерпретации звуковой среды.

Профессиональная компетентность учителя предполагает использование знаний из разных областей наук.

Учителям музыки для формирования аудиальной культуры учащихся необходимы знания из следующих отраслей наук.

1. Физика (раздел акустики – учения о звуке). С точки зрения физики, звук – есть колебательные движения частиц упругой среды. Физическая акустика разграничивает звуковые параметры в соответствии с принятой системой общенаучных физических представлений о движении, энергии, пространстве, времени, массе, упругости, скорости и т.д. К основным физическим характеристикам звука физики относят частоту и интенсивность колебания. Исходя из выше представленных физических параметров, звуки подразделяются на высокие и низкие, громкие и тихие, продолжительные и короткие, слышимые и неслышимые, музыкальные и не музыкальные. Знания из области физики дают студентам общее представление о звуке, позволяют дифференцированно подойти к шумам и звукам окружающей действительности, познать акустические основы музыки.

2. Биология, в частности раздел биоакустика, которая изучает проблему восприятия звуков и их значение в мире животных. К наиболее известным подходам классификации звуковых сигналов, издаваемых и воспринимаемых животными, можно отнести функциональный подход, экологофункциональный подход и классификация, рассмотренная с точки зрения синтаксиса свойства последовательности звука (А.И. Константинов, А.С. Мальчевский, А.И. Мовчан, А.В. Панин, Г. Темброк). В соответствии с данными подходами предполагается, что звуки в жизни животных выполняют следующие функции: уведомляют о видовой или половой принадлежности партнеров, сообщают о возрасте и состоянии здоровья животного, предупреждают особей о неблагоприятных изменениях во внешней среде, уведомляют о занятости территории и т.д., то есть помогают ориентироваться в пространстве, добывать пищу, увеличивать популяцию, реагировать на опасность, осуществлять простейшую коммуникацию. Сведения из области биоакустики помогут студентам сконцентрировать свое внимание на значимости шумов и звуков в мире живой природы; уяснить, что проявление звуковой активности у животных связано с процессом их адаптации и выживания. То есть, как и в человеческом обществе в мире животных звуки имеют определенную «ценность».

3. Анатомия и физиология слуха, которые изучают особенности строения слухового аппарата человека и механизмы звукового восприятия. Аудиальная система человека представляет комплекс органов-рецепторов, воспринимающих звуковую энергию и преобразующих ее в нервный импульс. Благодаря этому, человек воспринимает сложные колебания давления как звуки. Владение информацией из области анатомии и физиологии слуха позволяет студентам уяснить специфику человеческого звуковосприятия, найти зависимость между строением аудиальной системы и возможностью «принятия» или «непринятия» звуковых сигналов.

4. Психология (раздел психоакустика) - исследует законы звукового воздействия на человека. В отличие от физической акустики психоакустика изучает те свойства звука, которые представляют ценность в речи, в музыке, в восприятии различных звуков, с которыми человек встречается в природе, в быту: громкость, высота, тембр, длительность (продолжительность), пространственная локализация (В.А. Вахромеев, Е.В. Назайкинский, С.Л. Рубинштейн и др.). В зависимости от частоты колебания звуки делятся на слышимые и неслышимые человеком. Несмотря на то, что некоторые звуки (инфразвуки, ультразвуки, гиперзвуки) не входят в границы диапазона слышимых звуков, – это не значит, что прекращается их физическое и физиологическое воздействие на человека. Оставаясь вне поля слышания, инфразвуки, например, являются причиной неосознанного страха, беспокойства, раздражения, усталости.

5. Сонология, в основе которой лежит комплексное, всестороннее изучение звука, как физического и психического феномена, а также как явления культуры и искусства (Дж. Михайлов). Комплексный подход к феномену звука позволяет исследовать его свойства как моделирующего механизма, отражающего многообразные процессы, происходящие в эволюции природы, развития человеческих обществ, акцентировать внимание на ценности звука для жизни человека.

6. Музыкальная психология. При изучении студентами данной науки следует обратить внимание на дифференциацию традиционно используемых понятий «восприятие», «музыкальное восприятие», «восприятие музыки». Под восприятием



большинство ученых-психологов понимают процесс приема и переработки человеком различной информации, поступающей в мозг через органы чувств (А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев). «Восприятие музыки» – это, прежде всего, восприятие звуковых сигналов, как нечто слышимое и действующее на органы чувств (Е.В. Назайкинский). «Музыкальное восприятие» – прочувствованное и осознанное восприятие, направленное на постижение тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности (Б.В. Асафьев, В.К. Белобородова, Е.Н. Назайкинский, Б.М. Теплов) (7).

Данные вопросы в должной мере до сих пор не учитывались в профессиональной подготовке учителя музыки.

Глубокого изучения требует вопрос, связанный с интонационной природой музыки – специфическое свойство, отличающее музыку от других видов искусств. Под интонацией большинство ученых-музыкантов понимает полиэлементное образование, где темброво-артикуляционные, громкостные, ритмические, темповые, звуковысотные параметры взаимодействуют друг с другом в устремленности к одному смыслу (Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский, Е.А. Ручьевская) (8).

Важным является вопрос, связанный с информационной природой музыкального звука: «звук содержится в информации, и информация содержится в звуке» (Е.В. Назайкинский) (6). Особенно с семиотической интерпретации музыкального языка (В.В. Медушевский, С.М. Мальцев и др.) (4).

С условиями аудиального развития детей как искусства слушать, слышать и понимать самого себя, окружающих людей, окружающий шумовой, звуковой и музыкальный мир можно познакомиться в трудах А.Ф. Лобовой (2).

Развитие профессиональной компетентности предполагает операционально-методический аспект: овладение наиболее эффективными методами работы по аудиальному развитию детей, формированию их аудиальной культуры. Среди них выделяются как традиционные методы музыкального образования – метод музыкального обобщения, размышления о музыке (Д.Б. Кабалевский), метод установления ассоциативных связей между музыкальными и зрительными образами, метод слуховой наглядности (Л.В. Горюнова), метод пластического моделирования

(А.А. Пиличяускас), метод создания художественного контекста (Д.Б. Кабалевский), метод музыкальной импровизации (Н.А. Ветлугина, Г.С. Ригина), метод сопереживания (Н.А. Ветлугина, А.А. Мелик-Пашаев); так и современные методы аудиального и музыкального развития – метод моделирования художественно-творческого процесса (Л.В. Школяр); методы мелодического, ритмического, тембрового, вербального, пластического, графического фантазирования (А.Ф. Лобова) и др.

К авторским методам формирования аудиальной культуры школьников можно отнести метод «включения» в звуковую среду, метод звуковой импровизации, метод звукового сотворчества, метод гармонизации окружающей звуковой среды.

Важной стороной деятельности учителя музыки, позволяющей изучить способности каждого ученика и проследить динамику их развития, является педагогическая диагностика. Следовательно, необходимо познакомить студентов-будущих педагогов в области музыкального образования с основными принципами, формами и методами контроля за формированием аудиальной культуры младших школьников (принципы контроля – объективность, систематичность, наглядность), этапами проведения контрольной проверки (предварительный, текущий, тематический, итоговый контроль), современными методами диагностики, правилами разработки тестов и составления контрольных заданий, условиями проведения тестирования и использования теста в разных видах контроля, способами обработки результатов тестирования (9).

Практическая часть подготовки будущих специалистов включает анализ содержания современных программ и методик по музыке с позиций возможностей каждой из них в формировании аудиальной культуры школьников: 1) программа по музыке для 1 – 4 классов, разработанная Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной, которая направлена на осознание младшими школьниками роли музыки в повседневной жизни человека вообще, в своей собственной жизни и постижение своеобразия выражения в музыкальных произведениях чувств и мыслей человека (5); 2) программа по музыке для 1-го класса И.В. Кадобновой, В.О. Усачевой, Л.В. Школяр, в которой раскрываются безграничные возможности музыки в отображении внутреннего

мира человека и окружающей жизни (10); 3) программа по музыке для детей 4 – 6 лет И.П. Манаковой и Н.Г. Салминой, в которой реализуется семиотический подход к анализу различных видов искусства, включая музыку: «формирование адекватного восприятия музыкального произведения возможно только через овладение музыкой как семиотической системой» (3; 5); 4) программа «Музыка на основе взаимодействия искусств» Н.Г. Тагильцевой, главной задачей которой является воспитание эмоциональной культуры первоклассников через: дифференцирование основных эмоциональных состояний ребенка, выявление формальной и содержательной общности музыки с различными видами искусства и жизнью, сравнение жизненных эмоций с художественными (11). Несмотря на значимость вышеперечисленных программ в области формирования отдельных сторон аудиальной культуры, следует заметить, что в основе каждой из них лежит стремление приобщить учащихся к звуковой культуре человечества через музыкальное искусство, то есть в большей степени каждая из них сориентирована на воспитание музыкальной культуры личности.

На наш взгляд, начинать работу по формированию аудиальной культуры школьника следует с постепенного постижения ребенком звуков окружающего мира, а именно шумов и звуков, которые можно услышать дома или в школе; шумов и звуков города; шумов и звуков сельской местности, шумов и звуков природы; шумов и звуков, которые могут выразить чувства и мысли человека (сигнальные, речевые музыкальные) и др. Эти и другие блоки были включены в основу авторской программы по формированию аудиальной культуры младших школьников, главная цель которой – «научить ребенка слушать и слышать не только музыку, но и себя и окружающий мир» (2; 37).

Таким образом, предлагаемый нами путь – знакомство с таким явлением как аудиальная культура и обучение студентов способам ее формирования реализует поставленную задачу коррекции содержания музыкального профессионального образования, а введение подобного учебного курса в подготовку студентов музыкальных факультетов станет одним из шагов, реализующих компетентностный подход в сфере профессионального музыкального образования.

### *Литература*

1. Кармин А.С. Основы культурологии: морфология культуры. СПб., 1997.
2. Лобова А.Ф. Теория и практика музыкального воспитания в начальной школе : учеб. пособие. Екатеринбург, 2002.
3. Манакова И.П. Дети. Мир звуков. Музыка. Свердловск, 1991.
4. Махлина, С. Семиотика культуры и искусства. СПб., 2003.
5. Музыка: 1 – 4 кл.: метод. пособие / Е.Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. М., 2004.
6. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки. М., 1988.
7. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972.
8. Орлова Е.М. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления. М., 1984.
9. Педагогическое тестирование. Методическая разработка / Сост. А.В. Мальцев. Екатеринбург, 1998.
10. Программа по музыке для общеобразовательной школы: 1-е классы / И.В. Кадобнова, В.О. Усачева, Л.В. Школяр. М., 2004.
11. Тагильцева Н.Г. Воспитание эмоциональной культуры перво-классников на уроках музыки: метод. пособие. Екатеринбург, 1995.

### **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ, КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ, АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОТИВОРЕЧИЕ ИЛИ ЕДИНСТВО?\***

*Кетова Л.М.,  
УрГПУ, г. Екатеринбург*

В современном отечественном образовании активно формируется компетентностный подход, который рекомендован к внедрению «Концепцией модернизации российского образования до 2010 года».

---

\* Статья публикуется в рамках проекта № 5886 Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы 2009 – 2010 гг.»

В 90-х годах XX века в европейском образовании появилась тенденция определять результат образования в терминах компетенций, формируемых в процессе образования. В качестве основного результата образования рассматривался набор ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах.

Компетентностный подход в образовании разрабатывается сегодня такими учеными как В.И. Байденко, А.Н. Вербинский, Л.К. Гейхман, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.М. Новиков, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.

Но несмотря на многочисленные исследования в этом направлении, в науке еще не устоялись четкие определения ни самого компетентностного подхода, ни таких понятий как «компетенция» и «компетентность».

Так, например, С.Е. Шишов определяет компетенцию как общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения.

Ключевые компетенции обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть слишком специализированными, считает он (12; 18).

А.В. Хуторской ввел понятие образовательной компетенции, понимаемой им как «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности» (11; 21).

Авторы учебного пособия «Ключевые компетенции субъекта учебно-профессиональной деятельности» определяют компетенции как деятельностьную составляющую образования, которая помогает знаниям, умениям и навыкам проявиться в незнакомой ситуации (9; 4).

Л.К. Гейхман рассматривает компетенцию как способность действовать на основе полученных знаний. Компетенция – мера включенности человека в деятельность. В отличие от ЗУНов, предполагающих действие по аналогии с образцом, компетенция предполагает опыт самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний. Сам факт разговора о компетенциях, а не знаниях, умениях и навыках – свидетельство того, что наличие знания перестало быть «символическим капиталом».

Новая цель образования, по мнению Л.К. Гейхмана, – создание условий для приобретения обучающимися системы компетенций (2; 39).

В вышеприведенных толкованиях понятия «компетенция» подчеркивается прежде всего ее деятельностный характер, способность реализации полученных знаний и умений обучаемого. Но в образовательной практике, да и во многих публикациях, данный термин применяется чаще всего в отношении того или иного вида профессиональных и специальных знаний.

Вот только один пример такого понимания и термина «компетенция», и в целом компетентностного подхода.

Л.Н. Теплоухова, считает, что компетентностный подход в профессиональном образовании направлен прежде всего на овладение студентами высокого уровня профессиональных компетенций, а «основной целью современного среднего профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентно-способного на рынке труда, готового к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, и к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности» (10; 38).

Профессиональный рост, профессиональная и социальная мобильность, несомненно, являются значимыми составляющими характеристики современного специалиста.

Но ориентация только на конкурентоспособного специалиста, на успешного «операнта» на рынке труда не возвращает ли нас снова к давно отвергнутому утилитарно-прагматическому подходу?

Как такое понимание компетентностного подхода сочетается с общей тенденцией гуманитаризации и гуманизации образования, с переходом от знаниевой парадигмы к антропоцентрической?

И, наконец, не противоречит ли такой компетентностный подход аксиологическому и культурологическому подходам?

Может быть, сегодня действительно достаточно быть узким специалистом в своей области, а отнюдь не человеком культуры, не личностью, способной к самостоятельному и критическому мышлению?

И тогда, права Г.Ф. Кадырова, которая пишет: «Нынешняя ситуация такова, что гуманитарное образование, понимаемое как построение мировоззрения человека, свободно мыслящего в контексте культурного опыта прошлых поколений, свободно выражающего себя в речи, научившегося свободно и самостоятельно мыслить, а значит, быть личностью, противоречит процессам усиливающегося расслоения общества и все более суживающейся специализации. В этом смысле гуманитарное образование опасно и избыточно. Чтобы уменьшить риск социальных потрясений, государственная элита стремится ограничить образовательный уровень основной массы населения и формирует соответствующее общественное мнение, оправдывая идеологией рынка потребность в функциональной обученности человека, в услугах которого она нуждается. Рынок разрушает образование, понимая, что свободным сознанием трудно манипулировать» (7; 95).

Но как свидетельствуют социологические опросы и данные различных служб трудоустройства, сегодня и сам рынок меняет требования к своим «оперантам». Работодатель, делая заказ на работника, формирует список необходимых его качеств. В этом списке только 20 % качеств можно отнести к узкопрофессиональным, остальные связаны с личностно-коммуникативными чертами и с уровнем общего развития специалиста (4; 77).

По-настоящему успешный специалист сегодня должен обладать не только узкопрофессиональными знаниями и качествами, но и гибкостью мышления, интуицией и фантазией, умением принимать неординарные решения и ориентироваться в быстро меняющейся ситуации, обладать интегративностью мышления, быть личностью и человеком культуры. Только такой специалист способен оценить и предотвратить неблагоприятные гуманитарные последствия в технической и производственной деятельности человека.

Обществу сегодня необходимы гуманитарно-ориентированные специалисты во всех сферах деятельности. Это давно понимали многие ученые, общественные деятели.

Так академик В.Ф. Легасов, один из создателей отечественных атомных станций, отмечал, что творцы современной техники существенно отличаются в культурном плане от тех, кто создавал в свое время классическое естествознание и осно-

ванную на нем технику: «Люди, создававшую тогда технику, были воспитаны на величайших гуманитарных идеях. На прекрасной литературе. На высоком искусстве. На прекрасном и правильном нравственном чувстве. А вот в следующих поколениях, пришедших им на смену, многие инженеры стоят на плечах «технарей», видят только техническую сторону дела. Но если кто-то воспитан только на технических идеях, он может только тиражировать технику, совершенствовать ее, но не может создавать нечто качественно новое, ответственное» (3; 107).

Воспитание такого гуманитарно-ориентированного, самостоятельно мыслящего специалиста возможно только через овладение богатствами культуры. Общая культура личности выступает основой ее профессиональной культуры и профессиональной компетентности.

И уж тем более вышесказанное относится к профессии педагога. Общая культура педагога, как правило, оказывается решающим фактором в его оценке аудиторией. Учащиеся не всегда могут адекватно оценить уровень знаний педагога по предмету, но уровень его общей культуры определяется ими практически безошибочно. Класс обычно прощает педагогу незнание отдельного частного вопроса по предмету. Низкий уровень культуры ему не прощается.

Недостаток культуры, общего развития делают педагога профессионально слабым или вообще не пригодным для дела воспитания. Чтобы стать духовным наставником молодежи, надо обладать духовным богатством, которым можно делиться, не боясь оскудения этих запасов, надо постоянно пополнять, обогащать и развивать их.

Тем не менее, и сегодня, даже в серьезных исследованиях, посвященных педагогической культуре и педагогической компетентности, недостаточно учитывается этот фактор. Рассмотрим это на примере книги В.В. Нестерова и А.С. Белкина «Педагогическая компетентность».

В настоящее время еще не сложились четкие определения категорий «компетентность» и «компетенция» в педагогике. Педагогическая компетентность в ряде исследований выступает как многоаспектное понятие, которое отображает широкий круг явлений: и специфическую форму педагогического общения и



взаимодействия субъектов педагогического процесса, и уровень общей и профессиональной культуры педагога и даже индивидуальные устойчивые свойства личности педагога. Авторы книги предлагают свою трактовку взаимосвязи понятий «компетенция» и «компетентность». Педагогическую компетентность они рассматривают как совокупность профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию различных компетенций. Компетенции определяются ими как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность — совокупность того, чем он владеет (8; 6).

Не обладая педагогической компетентностью, педагог не сможет реализовать свои компетенции, и они останутся в состоянии нереализованности, потенциальности. Указанные авторы выделяют ключевые компетенции в структуре педагогической компетентности: когнитивную (профессионально-педагогическую эрудицию), психологическую (эмоциональную культуру и психологическую зоркость), коммуникативную (культуру общения и педагогический такт), риторическую (профессиональную культуру речи), профессионально-техническую и профессионально-информационную компетенции, мониторинговую культуру. Данная структура педагогической компетентности носит, по словам авторов, контекстный характер и может включать в свой состав другие составляющие. На наш взгляд, в ее состав необходимо включить культурологическую составляющую.

Культурологическую составляющую педагогической компетентности мы рассматриваем как сложную интегративную характеристику личности педагога, включающую ее мировоззренческие установки, ценностные ориентации, нравственно-эстетические взгляды.

Все эти характеристики личности будущего педагога получают развитие в процессе изучения предметов культурологического цикла, позволяя не просто понять законы бытия культуры, но и выстроить ценностные основания своей педагогической деятельности как части единой мировой культуры.

Уровень развития и гуманистическое содержание названных компонентов определяют уровень развития личности в целом.

Иными словами, культурологическая составляющая определяет уровень развития личности педагога в целом, а педагогиче-

ская компетентность с необходимостью включает в себя высокую культуру личности, так как только личность может воспитать другую личность.

Еще К.Д. Ушинский отмечал, что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности, что на воспитание личности можно воздействовать только личностью.

В современной психологии авторская личность определяется как значимый другой для данного субъекта общения и деятельности. Опираясь на это определение, можно сказать, что только являясь значимым другом для своих воспитанников, педагог может оказывать влияние на формирование их личности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что культурологическая составляющая, определяя уровень развития личности педагога, является не только необходимой частью педагогической компетентности, но и выступает как ее качественная характеристика, ее ценностно-смысловое ядро.

С точки зрения культурологического подхода образование и культура – две стороны единого процесса антропогенеза и социогенеза. Поэтому перед образованием стоит задача восстановления своей культурной целостности, главным основанием которой должно служить умение педагога увидеть свое поприще как часть единой мировой культуры, что с необходимостью предполагает культурологическую компетентность.

В современных науках, обращенных к сфере образования, сложилась парадоксальная ситуация, когда одни из них стали самостоятельно исследовать человека, а другие – разрабатывать условия его воспитания и обучения.

По мнению В.Л. Бенина, «подобная «цеховая» тенденция развития педагогики привела к отчуждению от иных гуманитарных наук, но, что самое главное, и сама педагогика потеряла человека в качестве основного предмета своего исследования» (1; 85).

Современные образовательные учреждения должны стать полноценными институтами культуры, способными формировать не только образованных, но и культурных людей с высокой нравственностью, с чувством ответственности за все происходящее в мире.

Воспитание таких людей предполагает не просто овладение богатствами культуры, но и глубокое освоение ее ценност-

ного потенциала. Проблема формирования ценностных ориентаций: смысложизненных, личностных, социальных, профессиональных, – это уже сфера аксиологии.

Ценностные ориентации личности напрямую связаны с ее профессиональным самоопределением. Каковы люди, система их ценностей – таковы и результаты их деятельности.

Культурологический подход в образовании, таким образом, тесно смыкается с аксиологическим подходом в проблеме воспитания и человека, и специалиста.

Преодоление кризисных явлений в современном образовании многие отечественные и зарубежные исследователи видят в воспитании ценностного сознания и подчеркивают, что сущностное отличие воспитания от образования как раз и заключается в том, что оно осуществляется не с помощью передачи знаний и умений, а путем приобщения к ценностям.

«Рационалистически-сциентистический характер нашей педагогики привел к нелепому представлению о том, будто ценности личности производим от ее знаний – такова функционирующая и ныне формула: «превращать знания в убеждения». На самом же деле проблема формирования убеждений – нравственных, политических, религиозных, эстетических – принадлежит *аксиологии*, а не *гносеологии*, и находится в сфере компетенции воспитания личности, а не ее образования» (6; 3). Так считает М.С. Каган. Но есть и другие точки зрения, прямо противоположные. Так автор статьи «Педагогические задачи высшей школы эпохи постмодерна» пишет: «Сама задача воспитания стала неактуальной... В высшей школе навязывание определенных систем миропонимания практически исключено, т.к. задача высшей школы состоит в формировании успешного «операнта» на рынке труда, а не в воспитании универсальной личности... В этих условиях всякая претензия высшей школы на выполнение воспитательной функции практически обречена либо на догматизм, либо на морализаторство, равно неприемлемые» (5; 8).

Но справедливости ради надо сказать, что этот же автор констатирует, что, несмотря на весь ценностный релятивизм и нигилизм эпохи постмодерна, перед высшей школой ставятся задачи формирования ценностных ориентации молодежи и на

уровне программ Министерства образования и науки РФ и международных организаций, например таких, как Юнеско.

Большинство же исследователей современного образования указывают на необходимость ценностной доминанты в его построении. Поэтому так активно развивается сегодня *педагогическая аксиология* как наука о ценностном потенциале образовательной системы. *Педагогическая аксиология* исследует возможности и усиления ценностью каркаса образования. А так как состояние системы образования во многом зависит от *аксиосферы учителя*, то в педагогической аксиологии разрабатываются концепции, ориентированные на развитие личности будущего учителя и формирование системы ценностных ориентации студентов педагогических учебных заведений.

Таким образом, компетентностный подход в образовании, понимаемый как подготовка не узкого специалиста, а профессионала высокого уровня и всесторонне развитой личности, не вступает в противоречие с культурологическим и аксиологическим подходами, а образует с ними органичное единство в рамках гуманитаризации и гуманизации образования.

### *Литература*

1. Бенин В.Л. Педагогическая культурология. Уфа, 2004.
2. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению (подход и модель). Пермь, 2002
3. Гуманитарное образование в современном российском вузе. // Материалы научно-практической конференции. Материалы научно-практической конференции УГТУ-УПИ. Екатеринбург, 2006.
4. Заборова Е.Н. Гуманитарное образование и социальные процессы. // Гуманитарное образование в современном мире. Материалы научно-практической конференции УГТУ-УПИ. Екатеринбург, 2006.
5. Извенков А.И. Педагогические задачи высшей школы эпохи постмодерна // Инновации в образовании. Сб. материалов конф. Серия «Symposium». Вып. 29. СПб., 2003.
6. Каган М.С. Воспроизводство российской интеллигенции как педагогическая проблема. СПб., 2000.

7. Кадырова Г.Р. Гуманитарное образование в современном вузе. // Гуманитарное образование в современном российском вузе. Материалы науч.-практ. конф. УГТУ-УПИ, Екатеринбург, 2006.
8. Нестеров В.В., Белкин А.С. Педагогическая компетентность. Екатеринбург, 2003.
9. Панина Я.Т., Сафонова Е.Г., Сыманюк Э.Э. Ключевые компетенции субъекта учебно-профессиональной деятельности. Екатеринбург, 2002.
10. Теплоухова Л.Н. Тенденции развития российского среднего профессионального образования в новых социально-экономических условиях. // Человек. Культура. Образование. Материалы научн. конф. Уфа, 2006.
11. Хуторской А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. М., 2002.
12. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 2.

### **РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И РОЛЬ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

*Клаверова Л.А.,  
Курский филиал ОрЮИ МВД России*

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов в процессе изучения иностранного языка предполагает: развитие у студентов навыков и умений профессионально-ориентированного общения; изучение обычаев и традиций стран изучаемого языка, их культуры, специфики политического развития и использование полученных знаний в своем профессиональном развитии; постоянное совершенствование умений работы с иностранными источниками и общения с зарубежными специалистами в рамках профессиональных межгосударственных связей.

Как показывает практика, обучение иноязычной речи студентов неязыковых вузов более эффективно и продуктивно, когда в процессе обучения иностранному языку создается положительный эмоциональный настрой. Вследствие этого у студентов возникает полное удовлетворение от своей деятельности, в том числе условно-речевой по овладению иноязычной коммуникативной компетенцией.

Здесь необходимо отметить, что формирование деловой и профессионально-коммуникативной компетенции у студентов играет важную роль при обучении иностранным языкам.

Известно, что деловая игра, моделирующая различные стороны профессиональной деятельности в учебном процессе, обеспечивает условия комплексного использования профессиональных знаний студентов и совершенствования их иноязычной речи.

Игровая деятельность предполагает использование обобщенной модели обучения профессионально-ориентированной устной речи и включает поэтапное речевое взаимодействие 1) студент – студент, 2) студент – преподаватель, 3) студент – учебный материал, 4) студент – студент (на более высоком уровне). Все этапы включают отработку элементов языкового материала в речевых упражнениях. На начальном этапе обучения преобладают упражнения первого типа, а так же речевые упражнения, обучающие подготовленной речи студентов. Самыми эффективными из них являются ситуативно-обусловленными диалоги и дискуссии.

Рольевые ситуации способствуют формированию более прочных умений и навыков устной речи. Но успешность подготовленного ролевого общения требует хорошей языковой подготовки и знаний предмета профессиональной деятельности студентов. Участие самих студентов в разработке сценариев является необходимым условием их эффективности.

Наша совместная деятельность была реализована в ролевой игре «Слушание дела в суде». Она проводилась на занятии по английскому языку и была направлена на совершенствование умений и навыков профессионального общения; поиск и сопоставление информации потребовали внеаудиторной работы студентов: чтение газетных публикаций, изучение докладов, работу в библиотеке и в сети Интернет.

Тренировка языковых умений и навыков проводилась на материале юридической направленности. Студенты прочитали достаточное количество текстов, подготовили роли судьи, прокурора, жертвы, обвиняемого, свидетелей. Обсуждение судебного дела по ролям стимулировали познавательную и творческую деятельность студентов.

В соответствии с государственным образовательным стандартом иностранный язык в высших учебных заведениях неязыкового профиля преподается с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции, но достигаемый уровень владения иностранным языком большинства студентов недостаточен для профессиональной деятельности.

В последнее время появилось много возможностей для установления контактов на иностранном языке, как в условиях непосредственного общения, так и с помощью компьютерных телекоммуникаций. Это ставит нелегкие, но перспективные задачи перед преподавателем. Ведь главная задача в обучении иностранным языкам – научить студентов получать информацию и уметь ее обрабатывать, используя иностранный язык не только как средство общения, но и познания.

Телекоммуникации – это все средства дистанционной передачи информации. Но важнейшей из них, безусловно, является Интернет. Именно посредством использования сети Интернет видны достоинства телекоммуникационной основы обучения иностранному языку.

Интернет и компьютерный обмен информацией в целях обучения языку имеет ряд неоспоримых преимуществ. Он позволяет получать и обмениваться информацией с носителями языка в режиме реального времени, а также совместно создавать, обрабатывать тот или иной текст, обсуждать его в учебных целях.

Межкультурное обучение иностранному языку в неязыковом вузе, на наш взгляд, будет успешным на основе комбинирования уже устоявшихся методов обучения с инновационными технологиями, с включением в содержание обучения телекоммуникационных проектов.

1. Использование телекоммуникационных проектов, открывающих возможности интерактивного взаимодействия.

2. Моделирование телекоммуникационной проектной деятельности, включающей развитие стратегий, обеспечивающих восприятие, анализ и оценку информации, а также развитие языковой и коммуникативной компетенции учащихся.

3. Выделение подготовительного и основных этапов, включающих пошаговую организацию выполнения проекта: постановку проблемы, сбор, обработку информации и оценку проекта.

4. Использование различного вида заданий: рецептивных, репродуктивных, способствующих культуроведческой, языковой и коммуникативной подготовке.

Межкультурное обучение предполагает взаимодействие представителей различных культур, в том числе и виртуальное, в процессе которого открываются перспективы познания иноязычной культуры. Последнее приобретает исключительно важное значение в условиях телекоммуникационной проектной деятельности. Исходя из этого, становится ясным, что телекоммуникационные проекты являются важным средством, обеспечивающим создание нового информационного поля, открывает новые возможности в организации учебного процесса по иностранному языку, обеспечивают широкий доступ к информации. Поэтому преподаватель должен уметь ориентироваться в информационном поле, самостоятельно совершенствоваться и развиваться, поскольку появилась объективная потребность в компетентных кадрах, способных творчески организовывать образовательный процесс в современных условиях.

## **К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЮРИСТА**

*Клыкова Е.В.,  
Курский филиал ОрЮИ МВД России*

Одним из важных внутренних условий успешного овладения определенной специальностью, высокопроизводительной работой и постоянного совершенствования являются профессионально значимые качества личности, которые не сводятся к зна-



ниям и навыкам, а представляют собой устойчивые особенности психической деятельности, отвечающие требованиям определенной профессии. Одни и те же особенности расцениваются как способность к одной деятельности и неспособность к другой.

Граждане, избирающие правоохранительную деятельность в качестве своего жизненного призвания, к моменту приема на работу уже обладают в определенной степени развитыми качествами, которые расцениваются как способности к ней. Обычно они не находятся в высшей точке своего возможного развития. В связи с этим уместно говорить об актуальных способностях, т.е. том уровне развития качеств, который имеет место, и о потенциальных, т.е. об оценке возможности повышения этого уровня до максимального потолка.

В правоохранительных органах проблема способностей предстает в виде:

- необходимости учета способностей личности во всей системе работы с кадрами;
- задачи изучения, оценки актуальных и потенциальных способностей лиц, отбираемых на службу, на занятие определенных должностей, при комплектовании разных подразделений;
- задачи развития профессиональных способностей сотрудников в процессе службы до максимально возможного потолка.

Способности юриста – это всегда целостная совокупность, а не россыпь тех или иных качеств, структура которых строго соответствует требованиям юридического труда. Для последнего характерны две группы требований и соответственно две группы способностей: социально-юридические и специально-юридические.

Взаимообогащая и дополняя друг друга, способности образуют целостность, выступающую важным комплексным личностным свойством юриста.

Тенденции изменений в сфере правопорядка, расширение и усложнение задач, стоящих перед работниками юридических органов, повышенные требования к эффективности их деятельности при строгом соблюдении законности и уважении прав

граждан повышают роль профессиональных знаний. Изменилась не только роль знаний, но и требования к их многогранности, обстоятельности, содержанию, глубине. Нужны знания фундаментальные, научные, комплексные, актуальные и практически значимые. Поэтому формирование знаний выступает исходной задачей в обучении специалиста и формировании его мастерства.

Специалисту нужно овладение фундаментальными и специализированными, прикладными знаниями.

Современные требования, содержащиеся в новых законах об образовании в России, обязывают гармонично сочетать формирование фундаментальных и специализированных знаний у слушателей, не допускать снижения первых ниже уровня, предусмотренного государственными образовательными стандартами, не сводить обучение к профессиональному натаскиванию, но не допускать и противоположной крайности – голой абстрактности обучения, его оторванности от жизни.

В современных условиях возникают новые задачи, которые ОВД приходится решать в экстремальных условиях при чрезвычайных обстоятельствах, когда сотрудники ОВД привлекаются к решению различных задач, успешное выполнение которых требует высоких морально-психологических качеств личного состава, специальных знаний, профессиональных навыков. Концепция развития МВД РФ диктует определенные задачи, для выполнения которых необходим качественно новый подход к обучению в милицейском вузе.

В результате анализа отзывов о работе выпускников филиала была установлена необходимость использования методов активного обучения: лекций-дискуссий, диспутов, деловых игр. При использовании подобных методов от обучаемых требуется не только понять, запомнить, воспроизвести полученные знания, но и уметь ими оперировать, применять в практической деятельности. Кроме того, необходимо постоянно совершенствовать свои профессиональные знания, навыки и умения, полученные в период учебы, так как они постоянно устаревают. Требования к уровню профессиональной подготовленности личного состава растут столь стремительно, что знания, полученные в период учебы, необходимо восполнять практически ежедневно и в различных областях.

Психологи-педагоги доказали, что степень продуктивности обучения во многом зависит от уровня активности учебно-познавательной деятельности обучаемого. Непосредственное вовлечение обучаемых в активную учебно-познавательную деятельность в ходе учебного процесса связано с применением методов активного обучения.

Применение методов активного обучения построено на использовании определенных принципов. Принципы активизации познавательной деятельности курсантов, как и выбор методов обучения, должны определяться с учетом особенностей учебного процесса. Кроме того, принципы активизации обусловлены целью, задачами и специфичностью предмета, содержанием обучения.

В качестве основополагающего следует рассматривать принцип проблемности. Преподаватель создает проблемную ситуацию путем последовательного усложнения задач или вопросов в мышлении обучаемого, для выхода из которой (для нахождения ответа) ему не хватает имеющихся знаний. Таким образом, обучаемый вынужден сам активно формировать новые знания. Наиболее подходящим видом для занятий с использованием проблемных ситуаций являются практические и групповые занятия. Знания обучаемый в данном случае получает не в готовых формулировках лектора (преподавателя), а в результате активно-познавательной деятельности. Особенности применения принципа проблемного обучения требуют и специфических форм проведения занятий, педагогических приемов и методов, таких как лекция-дискуссия, проблемная лекция, семинар-дискуссия. Несомненно, что содержание проблемного материала должно подбираться с учетом профессиональных интересов обучаемого контингента (программы по определенному предмету).

Вторым принципом активного обучения можно назвать взаимообучение. Наиболее способные могут обучать друг друга, обмениваясь знаниями и опытом, иногда в большей степени, чем это мог бы сделать отдельный преподаватель. Преподавателю в ходе занятий надо это учитывать и постоянно опираться на коллективные знания и опыт.

Последнее замечание отнюдь не уменьшает роль преподавателя, а наоборот, ставит перед ним задачу по руководству взаимообучением обучающихся.

Мобилизация коллективного опыта и знаний аудитории для взаимообогащения обучаемых – это одна из дидактических задач преподавателя.

Стержневым моментом многих форм проведения занятий с применением методов активного обучения является дискуссия. В ходе дискуссии главное действующее лицо – обучаемый (курсант). Преподавателю отводится важная, но не главная роль – управлять активным процессом учебно-познавательной деятельности курсантов, т.е. дискуссией. Именно в дискуссии у курсантов возникает необходимость отстоять свое мнение, оспорить мнение оппонента, отыскать убедительные аргументы, обосновать высказываемые суждения, что, в свою очередь, побуждает к активной мыследеятельности, формированию профессиональных качеств, умений и навыков, необходимых как руководителю, офицеру-профессионалу, так и любому специалисту.

Следующим важным принципом активного обучения является индивидуализация – организация учебно-познавательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей и возможностей обучаемого. Индивидуализация требует применять такие формы и методы обучения, которые по возможности учитывали бы индивидуальные особенности каждого обучаемого. Для этого необходимо увеличить количество различных форм индивидуально-самостоятельной учебно-познавательной деятельности, включая внеаудиторную работу с учебным материалом. Здесь применимы все дидактические и технические средства программированного обучения и контроля знаний.

Еще более важным принципом активного обучения является принцип самообучения. Он позволяет индивидуализировать учебно-познавательную деятельность каждого отдельного курсанта на основе регулярной самооценки и активного стремления к пополнению собственных знаний и умений.

Самообучение заключается в том, что обучающийся сам пытается восполнить пробелы в базовой подготовке или отсутствии информации, изучая литературу, получая индивидуальные

консультации, самостоятельно прорабатывая приказы с помощью обучающихся программ или в иной форме деятельности.

Очень важно, чтобы учебно-познавательная деятельность носила творческий, поисковый характер, включала в себя элементы анализа и обобщения. Это является еще одним принципом активизации учебно-познавательной деятельности: принцип исследования изучаемых проблем и явлений.

Активизация учебно-познавательной деятельности, как индивидуальной, так и коллективной, возможна лишь при наличии стимулов. В свете этого особое значение среди принципов приобретает мотивация учебно-познавательной деятельности. Побудительным началом активной мыслительной деятельности должно быть не принуждение, а желание. Обучаемый (курсант) должен сам стремиться решить проблему, доказать истину и т.д. Тогда активность будет мотивированной и продуктивной.

В заключение следует подчеркнуть, что применение методов активного обучения – не самоцель. Наибольший эффект достигается при системном подходе к выбору методов в соответствии с задачами, которые ставит перед собой преподаватель военного вуза при изложении курса (дисциплины, темы) определенной аудитории. Правильный выбор места и времени применения того или иного метода (формы проведения занятия) по ходу учебного плана позволяет достичь общего обучающего эффекта, чего нельзя получить при использовании только одного метода обучения.

## **ЧЕЛОВЕКО- И КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Коновалова Н.П.  
УГТУ-УПИ, г. Екатеринбург*

Инновационные процессы, развертывающиеся в рамках современного образования, нацелены на актуализацию его культуротворческого потенциала, гуманизацию науки и образования. Меняется традиционный европейский рационалистический подход к образованию, идея «человека образованного и просвещенного» заменяется идеей «человека культурного» (2; 384, 435).

Современное образование переводится из модуса традиционного института социализации и трансляции опыта к модусу социокультурного конструирования. Образование на протяжении всей жизни становится основой социальной и профессиональной мобильности современного человека (3). Современная образовательная парадигма, следовательно, существенным образом меняет привычные схемы и логику образовательного процесса.

1. В центр современной педагогической парадигмы высшего образования помещается *студент*. Новая парадигма предполагает переход от передачи/«трансляции» знаний от преподавателя к студентам к освоению студентами знаний (формирование когнитивных и предметных компетенций) и общих компетенций, в конечном итоге к формированию у студента способности непрерывного самостоятельного обретения новых форм социального и культурного опыта, новых знаний. Он должен уметь изменять вектор профессиональной направленности в зависимости от социально-культурных условий, ориентироваться в социальном пространстве, реализуя в своей практической профессиональной деятельности идеи, востребованные обществом. Студент становится активным субъектом процесса обучения. Значит, необходимо активизировать учебный процесс, включить в него студента как полноценного субъекта.

Акцент на освоение студентами конкретных компетенций непосредственно связан с прозрачностью целей и задач программы обучения, обеспечивая их измеримость и связь с требованиями рынка труда и общества.

Компетенции включают в себя следующие аспекты (См.подр.: 6; 70 – 82):

- знание и понимание (теоретические знания и их осмысление),
- знание того, как нужно действовать (практическое и операциональное применение знаний в конкретных ситуациях),
- знание того, каким следует быть (ценности, интегрированные в процесс социального контекста, в котором существует и действует личность).

Компетенции охватывают знания, применение знаний, умения, отношения и ответственность, которая возрастает от

цикла к циклу. Формирование общих компетенций может осуществляться двумя способами. Прежде всего, в рамках специальных модулей, предназначенных для освоения конкретных общих компетенций. И, во-вторых, освоение общих компетенций может быть интегрировано в предметные модули.

Как показывают исследования и практика, вполне реально развивать общие компетенции в процессе изучения предметных модулей, если осознана и поставлена соответствующая задача. Однако следует подчеркнуть, что различные методы и технологии обучения будут в разной мере содействовать развитию различных общих компетенций. Поэтому при планировании освоения общих компетенций необходимо четко определить их связь с конкретными дисциплинами, а также формы и средства обучения, способствующие развитию этих компетенций. Свою роль в этом должна сыграть и модульная структура построения образовательных программ, обеспечивая их гибкость и структурную целостность, позволяя избежать фрагментарности, расширяя возможности выбора конкретной траектории обучения для студента.

Кроме того, этот подход дает возможность для более широкого согласования содержания образования в рамках конкретных профессиональных образовательных программ в целом, и создает условия для более гибкого моделирования учебного процесса не только в рамках специальности, но и в вузе в целом. Он способствует более рациональному планированию расписания учебных занятий и использованию аудиторного фонда, что, безусловно, существенно для любого вуза.

2. В инновационной парадигме меняется и роль *преподавателя*, который из «транслятора» знаний превращается в организатора процесса освоения студентами компетенций, в консультанта и наставника. Соответственно, меняются цели и задачи преподавательской деятельности: преподаватель становится разработчиком учебной среды, того активного образовательного пространства, в котором происходит процесс совместного со студентами конструирования знаний. А это проблема, прежде всего, методико-дидактическая. Она требует от преподавателя перестройки и точной методической организации содержания курса, выбора адекватных форм аудиторной и самостоятельной работы, форм и средств контроля знаний, визуального иллюст-

ративного материала, более широкого применения информационных технологий и др. Самое сложное в этом процессе – переориентация читаемых курсов на формирование компетенций, выработка конкретных показателей и критериев сформированности компетенций.

Знания необходимо перевести в культуру профессиональной деятельности. Следовательно, у преподавателей разных дисциплин, общих и специальных, появляется потребность в более тесном сотрудничестве для обеспечения преемственности содержания читаемых курсов. Как показывает опыт, для формирования конкретных универсальных компетенций возникает потребность и в междисциплинарных курсах (например, курс «социальной психологии», объединяющий традиционную психологию и социологию и др.).

Преподаватель должен не только постоянно обновлять содержание преподаваемой дисциплины, но и соответствовать идеям времени, которое требует от него способности преломлять теоретические знания в гуманитарные технологии и актуальные креативные практики. Компетентностный подход предполагает процессуальность как в освоении новых видов знаний и навыков, так и в профессиональной самореализации преподавателя. Для его последовательного, стратегически-ориентированного проведения необходимо создание соответствующих моделей подготовки и переподготовки специалистов.

Подготовка преподавателей высшей школы не всегда отвечает практико-ориентированному подходу, становящемуся в современной образовательной парадигме доминирующим. В социально-гуманитарном знании можно констатировать разрыв между уровнем теоретических исследований и степенью их реализованности в образовательной практике. И это несмотря на то, что преподаватели гуманитарных дисциплин в вузе изначально «заряжены» на повышение своей профессиональной компетентности, поскольку их профессиональный рост напрямую связан с умением ориентироваться в современной социокультурной ситуации, интерпретировать ее тенденции, выявлять доминанты развития и обозначать смысловые и ценностные ориентиры для студентов. Тем самым ставится проблема профессиональной



компетентности и мобильности самого преподавателя в новых образовательных условиях.

В сентябре-ноябре 2007 года в рамках Инновационного проекта УГТУ-УПИ «Формирование профессиональных компетенций выпускников на основе научно-образовательных центров для базовых отраслей Уральского региона» на базе ФППК УГТУ-УПИ прошли повышение квалификации и получили соответствующие удостоверения 63 преподавателя факультета гуманитарного образования. Однако главным результатом были, конечно, не удостоверения, а тот опыт по созданию и апробации инновационных учебных материалов, который был обретен преподавателями во время повышения квалификации. Сложная программа потребовала серьезных усилий, не все и не у всех получалось сразу. Многим преподавателям было трудно осваивать новые информационные технологии. С другой стороны, для целого ряда преподавателей эта программа была дополнительной возможностью инструментально и методически уточнить и развить свои разработки.

3. Компетентностный подход к образованию, заявленный в качестве основополагающего, требует существенной корректировки подготовки будущего специалиста, корректировки гуманитарной составляющей образовательного процесса, формирования общекультурной компетенции. *Задача гуманитарных дисциплин* сегодня – не просто представить смысловое пространство культуры, противоречивое и многообразное, но и показать, с помощью каких инструментов эти смыслы реализуются (5). Другими словами, важно не знание смыслов как таковое, но инструментальная реализация ценностей. Знание должно быть претворено в культуру поступка, т.е. в самообоснование и самоизменение человеческой личности, в *человеко- и культуротворчество*.

Общекультурная компетенция, следовательно, заключается не просто в повышении общей эрудиции, усвоении гуманистических ценностей, но в оптимизации социальной и личностной идентификации, в мобильности будущего специалиста в условиях современной экономической, социально-коммуникационной и культурной реальности, во владении способами добывания необходимого знания. Необходимо постоян-

но совершенствовать себя, развивать самостоятельность и ответственное мышление, осваивать новые способы интеллектуальной и коллективной, с другими в команде, работы. Другими словами, *компетентность рассматривается как интегративное свойство личности*. Важнейшую роль в формировании этого свойства играют гуманитарные дисциплины (См.: 1).

Создание творческой образовательной среды, разработка форм проектной практико-ориентированной деятельности студента, базирующейся в том числе и на освоении и исследовании региональной культуры, регионального наследия, – это те инструменты, которые позволяют формировать общекультурную компетентность, повышать общий уровень культуры, актуализировать культуру повседневности, воздействовать на смену ценностных ориентаций. Работая над конкретными проектами, решая реальные задачи и внедряя результаты своего труда, студент видит действительную пользу, свой вклад в общее дело сохранения и приумножения культурного наследия (7; 231 – 239).

Акцент на региональной культуре и культуре повседневности, на развитии творческого личностного потенциала, привлечении интереса молодых людей и исследователей к культурному наследию своего края, способствует углублению знаний и формированию *навыков профессионализма*, и, что не менее важно, *чувства патриотизма*.

4. Важным современным условием процесса образования является интегрирование в программы обучения возможностей формирования требуемых компетенций посредством использования методов и технологий обучения, адекватных требуемым компетенциям. Эти методы и технологии включают в себя самоуправляемое обучение, обучение посредством деятельности, обучение в реальной трудовой среде.

Перенос акцента на *оценку компетенций*, т.е. того, что умеет или может делать студент, означает отход от оценки знаний, как основного объекта оценки, и переход к оценке процессов и способностей осуществлять деятельность. В этой связи возникают новые формы оценки, основанные на демонстрации студентом освоенных компетенций (портфолио, проекты и т.д.).

Инновационные методы в обучении – это те конкретные инструменты, с помощью которых «пассивная» среда, ориенти-

рованная на «получение» студентами знаний от преподавателя, должна смениться пространством активного соучастия в коллективном продуцировании знаний студентами и преподавателем. Сегодня уже существует большой пласт научной, научно-методической, собственно методической литературы по инновационным методам обучения, которые могут быть практически применены в преподавании базовых гуманитарных дисциплин (См.: 4, 10, 9, 8).

Применение информационных технологий в образовании, использование комплекса электронных образовательных ресурсов, обеспечивающих разные виды работы студентов (в том числе – конспектов лекций, методических рекомендаций по изучению дисциплин, банков домашних заданий, тестов для самоконтроля, баз тестовых заданий для текущего и рубежного контроля материала дисциплин), позволяет преподавателю наглядно продемонстрировать студентам возможности более глубокого освоения содержания курса, формирует навык работы в диалоге «преподаватель – студент» в лекционной аудитории. Использование мультимедийных средств позволяет не только экономить аудиторное время, снизить известную монотонность устного повествования, но и существенно увеличить презентативность материала, что, в свою очередь, позволяет активно задействовать зрительную память студентов, увеличить процент усвоения материала за счет переключения внимания слушателей и поддержания устойчивого интереса аудитории во время лекции.

Таким образом, основная цель обучения студента в вузе – приобретение профессиональных, универсальных (общенаучных и инструментальных), общекультурных и социально-личностных компетенций. Формирование компетенций невозможно без знаний, умений и навыков, которые создаются в процессе обучения студентов базовым дисциплинам учебного плана (базовые компетенции), и, прежде всего, дисциплинам гуманитарного цикла, поскольку именно их освоение позволяет сформировать необходимые общекультурные и социально-личностные компетенции. Кроме того, эффективное формирование компетенций у будущего специалиста зависит и от профессиональной компетентности преподавателя, его способности

актуализировать в теоретическом содержании курса меняющуюся современность, и от профессиональной мобильности преподавателя, его готовности применять инновационные образовательные технологии и информационные средства.

### *Литература*

1. Konovalova N. P. Culturology education in present day Russia // Corporate Moral Responsibility and Social Integrity /Edited by Janina Kubka. - Gdańsk 2007.
2. Библер В.С. Замыслы : В 2 кн. Кн. 1. М., 2002.
3. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. М., 2002.
4. Инновационные методы в преподавании гуманитарных дисциплин для студентов негуманитарных вузов: методические рекомендации для преподавателей / сост. Г. А. Брандт. Екатеринбург, 2008.
5. Кирабаев Н.С. Материалы к заседанию Совета Министерства образования и науки Российской Федерации по государственным образовательным стандартам профессионального образования (4 июня 2007 г.) по вопросу «О формировании структуры гуманитарного и социально-экономического цикла в новом поколении ГОС ВПО». М., 2007.
6. Кирилюк Л. Изменение деятельности преподавателя вуза: необходимости и реалии // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Мн., 2002.
7. Коновалова Н.П. Культурологическое образование и региональная культура // Культурное наследие и перспективы социокультурного развития: Материалы международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2007.
8. Муравьева А. Методика разработки многоуровневых образовательных программ и современного учебно-методического обеспечения. Екатеринбург, 2007.

9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для вузов / под ред. Е.С. Полат. М., 2000.
10. Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению: сб. рефератов статей по дидактике высшей школы. Мн., 2001.

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ:  
К ВОПРОСУ О ПОНЯТИЯХ И ИЗМЕНЕНИИ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ  
(на примере школьного исторического образования)**

*Огоновская И.С.,  
ИРРО, г. Екатеринбург*

Главной задачей российской образовательной политики в настоящее время является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. На уровне государства, педагогического сообщества все чаще постулируется необходимость отказа от традиционного подхода в образовании, основанного на обеспечении учащихся широким набором знаний и предметных умений (особенно в области естественно-математических дисциплин), которые зачастую не гарантируют выпускнику успешную жизнь (поступление в вуз, адаптацию на рабочем месте, карьере и др.). Причина этой неуспешности в том, что приобретя достаточное количество знаний и умений, выпускник образовательного учреждения не имеет опыта их применения в различных ситуациях неопределенности.

В педагогической науке такой подход к обучению, как правило, называется традиционным (некомпетентностным), противоположностью которого является компетентностный подход. Можно выделить ряд позиций, по которым эти два подхода существенно отличаются друг от друга:

1. Содержание образования – свод фактов, понятий, законов и теорий / содержание образования – общечеловеческий

свод опыта решений проблем. В историческом образовании это связано с заменой репродуктивного подхода (воспроизведение исторических фактов, дат, событий, понятий, концепций) продуктивным, при котором учащийся прежде всего осмысливает историко-обществоведческие процессы, видит причины их изменений, умеет связать события прошлого с настоящим.

2. Главная и самодостаточная цель учебного процесса – изучение основ наук/изучение основ наук является средством развития готовности решать жизненные проблемы с использованием принципов научного мышления. В данном случае речь идет о развитии способностей учащихся критически анализировать полученную историческую информацию, различать в ней факты и мнения, исторические описания, суждения и интерпретации. В реальной жизни это поможет им ориентироваться в сложных политико-правовых вопросах, социально-экономической ситуации, во взаимоотношениях с другими людьми.

3. Ключевые вопросы «Что?» и «Почему», на которые учитель отвечает вместе с учениками / ключевые вопросы «Зачем?» и «Как?», на которые учащиеся ищут ответы и совместно с учителем, и самостоятельно. В первом случае школьники получают знания в результате совместных действий с учителем, во втором – самостоятельно, что дает им навыки проектирования собственной траектории решения историко-познавательных задач, включая формулирование проблемы и цели своей работы, определение адекватных историческому предмету способов и методов решения этих задач.

4. Методы и формы обучения подчинены учебному (предметному) содержанию / методы и формы обучения используются как самостоятельные средства достижения определенных педагогических целей. Если первый вариант предусматривает выстраивание педагогической деятельности в поле воспроизведения знаний (ответ у доски, контрольная работа, историческая викторина), то второй дает возможность развития навыков участия в обсуждении исторических проблем, умений публично представлять результаты своей историко-познавательной работы, умений сотрудничать с другими людьми в ходе групповой работы и др.

5. Применение знаний и умений ограничивается учебными ситуациями / применение знаний и умений проводится в жизненных (или приближенных к жизненным) ситуациях. В данном случае речь идет о понимании значимости исторического опыта и возможности его использования в жизни учащегося (к примеру, ответственность за выбор: «белые» и «красные» в годы Гражданской войны, конформисты и неконформисты в искусстве 1920-х – 1930-х гг., жизнь и смерть за «правое дело» в годы Великой Отечественной войны и т.д.).

6. Основной результат обучения: знания, умения, навыки, ценности / основной результат обучения: осмысленный опыт деятельности. Автор данной статьи сформулировал второй подход в виде трех «Д», под которыми подразумеваются триада: думаю (обдумываю) – делаю – добиваюсь результата (к примеру, выполнение какого-либо проекта будет успешным только при условии последовательной смены определенных действий). В этом случае поставленная перед учеником задача решается им на основании определенного алгоритма, исключающего вариант «сначала делаю – потом думаю». Владение умением добиваться результата является крайне важным для дальнейшей жизни выпускника школы.

7. Жизненный опыт учащихся формируется стихийно, за пределами учебного процесса / жизненный контекст и формирование жизненного опыта вводятся в рамки учебного процесса как его значимые элементы. Второй вариант позволяет учащемуся приобрести умения, навыки, способы познавательной и другой деятельности, которые, несомненно, пригодятся ему в будущем (к примеру, формулирование собственной позиции по обсуждаемым вопросам и умение ее аргументировать, владение навыками работы с электронной информацией и т.д.).

8. Накапливается и осмысливается опыт решения учебных задач / накапливается и осмысливается опыт решения жизненных задач. К примеру, в результате участия в проведенных дебатах, дискуссиях, «круглых столах» школьники получают навыки коммуникации, умения слушать и слышать точку зрения другого человека, что в последующем даст им возможность избежать целого ряда конфликтов как в производственной сфере, так и в личной жизни.

9. Оценивается накопленный багаж дидактических единиц / оценивается способность применить накопленный багаж дидактических единиц в различных ситуациях. Данное поле пока представляет зону трудностей для педагога, ибо при оценивании достижений учащихся используется чаще всего традиционная система оценки знаний, а не способов деятельности учащегося. К примеру, в историческом образовании более всего должно оцениваться не знание исторической карты, а умение извлекать информацию из нее, не знание содержания исторического источника, а умение анализировать эту информацию, не знание датировки событий, а владение навыками их сравнения.

10. Школа уводит человека от решения трудных жизненных проблем в область, близкую к «чистой науке» / школа готовит человека к решению жизненных проблем. В этом смысле историческое образование должно способствовать осознанию учащимся собственной идентичности сложившемуся гражданскому, этнокультурному, конфессиональному обществу. Чем выше уровень этого осознания, тем органичнее связь человека с окружающими людьми, тем комфортнее и успешнее собственная жизнь.

11. Школа учит человека полагаться на свою память / школа учит человека полагаться на свою самостоятельность. В идеальном варианте в результате участия школьника в разнообразных видах деятельности он приобретает (получает) устойчивую мотивацию к учению на всю жизнь и владеет умениями, навыками этого учения (6; 14).

Очевидно, что позиции, обозначенные в каждом втором случае, более всего приближены к реалиям жизни и, следовательно, позволяют выпускнику школы самоопределиться, самоактуализироваться, проявить индивидуальность, быть социально мобильным, предприимчивым, самостоятельным, динамично развивающимся, адаптированным к различным жизненным катаклизмам, ответственным за выбор, коммуникативным. Именно о таких качествах личности, формируемых и развиваемых на основе компетентностного подхода, говорят в своих трудах И.Я. Лернер, В.В. Краевский, И.К. Журавлев, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и другие.

Компетентностный подход в образовании требует серьезного изменения педагогической практики (принципов, форм,



методов, технологий), главной задачей которой становится создание ситуаций и поддержка действий, ориентированных на освоение умений и обобщенных способов деятельности. Многие российские авторы считают компетентностный подход необходимым условием модернизации образования (А.М. Аронов, В.В. Башаев, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Т.М. Ковалева, В.В. Сериков, И.Д. Фрумин, С.Е. Шишов и др.) (2, 4, 10).

Говоря о компетентностном подходе в образовании, нельзя оставить в стороне вопрос о таких понятиях, как «компетентность» и «компетенция». Словарь иностранных слов раскрывает понятие «компетентный» как обладающий компетенцией – кругом полномочий какого-либо учреждения, лица или кругом дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению. Competent (франц.) – компетентный, полномочный, competens (лат.) – соответствующий, способный, competence (англ.) – способность (компетенция) (7).

Знакомство с литературой по данной проблеме позволяет сделать вывод о том, что окончательно сложившихся научных определений данных понятий в настоящее время все-таки нет, различные авторы трактуют их по-разному. Автор статьи выбрал для себя следующие определения:

- компетентность – это особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности (то есть компетентность связывается с областью знаний);
- компетенция – комплекс обобщенных способов действий, обеспечивающий продуктивное выполнение деятельности, способность человека на практике реализовать свою компетентность (3).

В определении понятия «компетенция» существует ряд позиций, которые являются объединяющими для различных авторов: понятие «компетенция» относится к области умений, а не знаний, компетенции формируются в результате осознанной деятельности и зависят от активности обучаемых, природа компетенция носит контекстуальный характер (зависит от обстоятельств), компетенции могут развиваться, обогащаться, расширяться, укрепляться по отношению к начальному уровню.

Говоря о понятиях «компетенция» и «компетентность», нельзя обойти вопрос о ключевых компетенциях.

Впервые на официальном уровне термин «ключевые компетенции» появился в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе» (1992). В задачу проекта входило оценить цели, содержание образования и механизмы оценки уровня учебных достижений школьников в странах – членах Совета Европы. В рамках данного проекта по результатам обсуждения результатов проекта были сформулированы ключевые компетенции, представленные в виде глаголов действия:

- *изучать* (уметь извлекать пользу из опыта; организовывать связь своих знаний и упорядочивать их; организовывать свои собственные приемы обучения; уметь решать проблемы; самостоятельно заниматься своим обучением);
- *искать* (запрашивать различные базы данных; опрашивать окружение; консультироваться у эксперта; получать информацию; уметь работать с документами и классифицировать их);
- *думать* (выяснять и осмысливать взаимосвязь прошлых и настоящих событий; критически относиться к тому или иному аспекту развития различных обществ; уметь противостоять неуверенности и сложности; занимать позицию в дискуссиях и выковывать свое собственное мнение; видеть важность политического и экономического окружения, в котором происходит обучение и работа; оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением, а также с окружающей средой; уметь оценивать произведения искусства и литературы);
- *сотрудничать* (уметь сотрудничать и работать в группе; принимать решения; улаживать разногласия и конфликты; уметь договариваться; уметь разрабатывать и выполнять контракты);
- *приниматься за дело* (включаться в проект; нести ответственность; войти в группу или коллектив и внести свой вклад; доказать солидарность; уметь организовать свою работу; уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами);
- *адаптироваться* (уметь использовать новые технологии информации и коммуникации; доказать гибкость перед

лицом быстрых изменений; показать стойкость перед трудностями; уметь находить новые решения).

Данный список ключевых компетенций, по мнению разработчиков, не являлся исчерпывающим или окончательным и был предложен в качестве рабочего документа (8).

В настоящее время существует широкий перечень основных (ключевых, базовых) компетенций, предлагаемых различными авторами, группами авторов. А Хуторской выделяет ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую, компетенцию личностного самосовершенствования (9). В документах стран Европейского Союза обозначены когнитивная, деятельностьная, самостоятельность и ответственность, умение учиться, коммуникативная, социальная, профессиональная компетенции. Свое определение базовых навыков (ключевых компетенций) предлагает международный эксперт по образованию, профессор Б. Оскарссон (Швеция). По его мнению, базовые навыки – это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые могут быть выражены в различных формах в многообразных ситуациях деятельности и социальной жизни. Далее автор приводит примерный перечень базовых навыков: коммуникативные навыки и способности, творчество, способность к аналитическому мышлению, способность к критическому мышлению, приспособляемость, способность работать в команде, способность работать самостоятельно (самостоятельное осуществление действий и принятие решений), самосознание и самооценка (осознание своих сильных и слабых сторон, знание о личном стиле обучения, способность учиться на ошибках) (1).

Все компетенции, указанные выше, могут развиваться различными способами, путями, средствами, в том числе и в историческом образовании.

Один из первых российских документов, в котором был заявлен компетентностный подход в образовании, - Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. (2001). В соответствии с данной Концепцией общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной

деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции (5).

Авторы стратегии модернизации подчеркивают, что в понятие компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»). Понятие «ключевые компетенции» выступает в качестве центрального, «узлового» понятия, так как обладает интегративной природой, объединяет знаниевую, навыковую и интеллектуальную составляющие образования, интегрирует близкородственные умения и навыки, относящиеся к широким сферам культуры и деятельности.

История – один из обществоведческих предметов, доминантой которого является обращение к социальному опыту, формирование социальной компетентности учащихся. В качестве одной из целей исторического образования в Государственном образовательном стандарте по истории (2004) обозначено применение знаний и представлений об исторически сложившихся системах социальных норм и ценностей для жизни в поликультурном, полиэтническом и многоконфессиональном обществе, участия в межкультурном взаимодействии, толерантного отношения к представителям других народов и стран. Иными словами речь идет о социальной компетентности.

Изучению проблемы социальной компетентности посвящено большое число зарубежных исследований. Особенно активно этот вопрос рассматривается в работах немецких ученых в связи с новой социальной ситуацией для граждан бывшей ГДР, готовых полностью перенять систему институтов ФРГ. Многие немецкие исследователи при рассмотрении данного вопроса руководствуются концепцией Р. Ульрих и Р. Ульрих, сформулировавших семь характеристик социально-компетентного человека, в соответствии с которыми он в состоянии: принимать решения относительно себя самого и стремиться к пониманию собственных чувств и требований; забывать блокирующие неприятные чувства и собственную неуверенность; представлять, как следует достигать цели наиболее эффективным образом; правильно понимать желания, ожидания и требования других людей, взвешивать и учитывать их права; анализировать область, определяемую социальными структура-

ми и учреждениями, роль их представителей и включать эти знания в собственное поведение; представлять, как с учетом конкретных обстоятельств и времени вести себя, принимая во внимание других людей, ограничения социальных структур и собственные требования; отдавать себе отчет, что социальная компетентность не имеет ничего общего с агрессивностью и предполагает уважение прав и обязанностей других людей (8).

Россия в целом и российское образование, в частности, переживает в настоящее время процессы, сходные с ситуацией в Германии (массовый приток мигрантов, маргинализация населения, обострение межнациональных, межкультурных отношений, рост экстремистских настроений и др.), поэтому указанные выше качества социально-компетентной личности актуальны и для современных школьников.

Проблеме социальной компетентности посвящены работы российских исследователей В.Н. Куницыной, В.М. Погольша, Н.В. Казариновой, которые на основании немногочисленной зарубежной и отечественной литературы выделяют следующие составляющие социальной компетентности:

- *оперативная социальная компетентность* – знание о социальных институтах и структурах, их представителей в обществе; представление о функционировании социальных групп, социальной конъюнктуры, общая социальная ориентация и осведомленность;
- *вербальная компетентность* – уместность высказываний, учет контекста и подтекста высказывания, отсутствие трудностей в письменной речи, метафоричность речи;
- *коммуникативная компетентность* – владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, соблюдение приличий, воспитанность;
- *социально-психологическая компетентность* – межличностная ориентация, представление о разнообразии социальных ролей и способов взаимодействия; умение решать межличностные проблемы; выработанные сценарии поведения в сложных конфликтных ситуациях;

- *эго-компетентность* – осознание своей национальной, половой, сословной, групповой принадлежности; знание своих сильных и слабых сторон, своих возможностей и ресурсов, понимание причин своих промахов, ошибок, знание о механизмах саморегуляции и умение ими пользоваться.

Приведенные выше компетентности как слагаемые социальной компетентности в целом в области исторического образования могут транслироваться как приобретенные знания, умения, навыки практической деятельности, позволяющие понимать исторические причины и исторические значения событий и явлений современной жизни, высказывать собственные суждения об историческом наследии народов России и мира, объяснять исторически сложившиеся нормы социального поведения и соотносить свои поступки с ними, использовать знания об историческом пути и традициях народов России и мира в общении с людьми другой культуры, национальной и религиозной принадлежности, использовать навыки исторического анализа при критическом восприятии получаемой извне социальной информации.

### *Литература*

1. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. М., 2002.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10.
3. Зеер Э.Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно – ориентированном профессиональном образовании. // Образование и наука. 2000. №3 (5).
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
5. Концепция модернизации Российского образования до 2010 года // Директор школы. 2002. № 1.
6. Сергеев И.С., Блинов В.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности. М., 2007.
7. Современный словарь иностранных слов. М., 1992.

8. Темняткина О.В. Формирование ключевых компетенций у учащихся начального и среднего профессионального образования при преподавании предметов общеобразовательного цикла: методическое пособие. Екатеринбург, 2007
9. Хуторской А. Ключевые компетенции. Технология конструирования. // Народное образование. 2003. № 5.
10. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. №2.

### **ДИАЛОГ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-КУЛЬТУРОЛОГОВ\***

*Осетров В.В.,  
УрГПУ, г. Екатеринбург*

В основу педагогической деятельности в высшей школе в процессе профессиональной подготовки студентов – будущих учителей культурологии положены принципы диалога (полилога) при организации педагогического общения в группе и при обращении к трудам представителей различных школ и направлений в культурологии, компетентностный подход, опирающийся на синтез теоретических знаний и практической (научно-исследовательской) деятельности.

Диалог – принцип организации педагогической коммуникации. Опираясь на труды М.М. Бахтина, М. Бубера, В.С. Библера, на традиции школы диалога культур, мы понимаем диалог и как форму межсубъектной коммуникации и как способ взаимодействия личности с текстами философско-культурологических трудов.

В диалоге происходит раскрытие собственного «я» через определение собственной позиции и понимание (признание/непризнание) другой точки зрения на рассматриваемый пред-

---

\* Статья публикуется в рамках проекта № 5886 Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы 2009 – 2010 гг.»

мет. Диалог возможен, если позиции его участников признаются как равноправные и равноценные, если реализуется полифония (М.М. Бахтин) мнений, идей, смыслов.

Современная педагогическая мысль понимает диалог как важнейшее условие педагогического общения, лежащего в основе педагогики сотрудничества и реализующего в конкретной деятельности преподавателя идеи гуманистической педагогики. Наша задача выстроить педагогическое общение в процессе изучения философско-культурологических дисциплин таким образом, чтобы полифония философских традиций и концепций понимания культуры дополнялась «голосами» студентов, осмысляющих классическое наследие и неклассические традиции философствования по поводу культуры с целью выработки собственной позиции и собственного видения поля культуры. Поэтому диалог становится необходимой формой как организации лекционных и практических занятий, так и при управлении научно-исследовательской работой студентов.

*Знания и умения студентов, изучивших философско-культурологические дисциплины, являются основой методологической компетенции культуролога.*

К методологической компетенции мы относим: владение методологией анализа культуры как целостного явления, знание закономерностей ее развития, понимание противоречивости феномена, многообразия его проявлений во времени и пространстве; понимание логики развития культуры, осознание того, что в разные эпохи разными философами и культурологами делались попытки осмыслить феномен культуры как единство многообразия, определяет готовность использовать профессионально ориентированные знания о культуре в своей профессиональной и педагогической деятельности. Особое значение приобретает использование полученных знаний при организации самостоятельного научного поиска, при подготовке научно-исследовательских работ. Методологическая компетентность проявляется в умении сформулировать суть проблемы, планировать действия по ее разрешению, теоретически обосновать и экспериментально проверять возникшую идею в процессе учебно-воспитательной деятельности.



Для проявления методологической компетенции учителя культурологии необходимо, чтобы студент на стадии обучения развил в себе следующие *качества личности*: целеустремленность, способность к аналитической и рефлексивной деятельности, самостоятельность мышления, умение определять и отстаивать собственную позицию.

С нашей точки зрения, эти качества находятся в неразрывной связи с умениями специалиста-культуролога, формируемыми в процессе изучения философско-культурологических дисциплин, такими, как определение сущности и закономерностей развития культуры и анализ конкретных культурных явлений; выражение и обоснование своей позиции по вопросам, касающимся ценностного отношения к исторической и современной социокультурной ситуации; формирование собственной позиции при знакомстве со спорными и дискуссионными проблемами теории и философии культуры, обращаясь к трудам отдельных философов и культурологов, выделяя в них общие для определенной культурологической традиции идеи и индивидуальный характер философствования.

В процессе освоения содержания философско-культурологических дисциплин диалог как ведущий принцип формирования методологической компетенции у студентов-культурологов реализуется на следующих уровнях.

*Первый уровень можно обозначить как диалог концепций.*

В процессе изучения философско-культурологических трудов отдельных авторов мы стремимся обнаружить становление, развитие, динамику взглядов философа и/или культуролога на культуру или ее отдельные явления, что может быть обозначено как диалог внутри творчества отдельного автора.

Так, мы обращаемся к творчеству И.А. Ильина и пытаемся определить основные подходы к выделению важнейших этапов в его жизни и творчестве. Предложив студентам в качестве задания к семинарскому занятию самостоятельно определить основные методологические принципы к подобному выделению, чаще всего мы получаем:

- биографо-географический, определяющий основные вехи в жизни И.А. Ильина (русский дореволюционный, германский и швейцарский);

- историко-философский, как изменение и становление основных идей философии Ильина во времени.

И если первый вполне очевиден и совпадает с имеющимся в научной литературе (за исключением наименования этапов), то второй требует вдумчивого анализа, знакомства с текстами, умения распоряжаться уже полученными знаниями.

Как показывают опросы студентов, две трети от общего числа обучающихся в группе с интересом относятся к тому, что творчество философа и/или культуролога может быть представлено как становящееся, изменяющееся, а не раз и навсегда застывшее. Это создает условия для самостоятельного размышления студентов над сложностью постижения феномена культуры.

Кроме того, диалог концепций возникает, когда мы сталкиваем мнения классической и неклассической традиции философствования, стремимся проанализировать современное состояние культуры, опираясь на работы классиков культурологии и современных авторов.

*Второй уровень* реализуется в процессе организации практических занятий – *это диалог внутри группы под руководством преподавателя, возникающий на практических (семинарских) занятиях.*

При определении тематики семинарского занятия мы стараемся предложить для обсуждения дискуссионные вопросы, связанные с осмыслением культуры различными авторами. Мы проводим семинары, посвященные отдельным проблемам теории и философии культуры, и семинары, посвященные осмыслению этих же проблем в творчестве отдельных авторов. Для первого типа семинаров мы предлагаем студентам работы различных авторов, рассматривающих определенные проблемы, для второго типа – работы одного автора и интерпретаторов его творчества. Наша цель – дать возможность студентам почувствовать и приобщиться к многообразию мнений и суждений о культуре, выбрать близкую им позицию, научиться ведению дискуссии по культурологическим проблемам.

Логика работы студентов на семинаре приводит их к необходимости аргументировать собственную позицию, опираясь на тексты авторов, заявленных в планах семинарских занятий.

Как показывает анализ работы студентов на семинарских занятиях, студентам первых курсов легче найти фрагменты текстов, которые иллюстрируют ответы по заявленным в планах семинарских занятий вопросам, нежели самим определить специфику понимания проблем бытия культуры тем или иным философом или культурологом. Студенты четвертого курса научаются не только анализировать философско-культурологические концепции, но, опираясь на собственный опыт изучения трудов отдельных авторов, могут аргументировано представить как позицию философа и/или культуролога, так и собственные взгляды.

*Третий уровень – это реализация потенциального диалога студента и философа и/или культуролога, «происходящий» в процессе обращения к трудам классика во время самостоятельной научно-исследовательской деятельности.*

Мы стремимся, чтобы при работе над курсовыми исследованиями и при подготовке выпускных квалификационных работ студенты обращались к дискуссионным проблемам культуры, искали подтверждения/опровержения/корректировки собственной позиции, сталкивали мнения, взгляды, концепции.

Потенциальный диалог с философом и/или культурологом должен обрести статус актуального, чтобы студент, обратившийся к творчеству видного представителя философско-культурологической школы или направления, не только познакомился с системой взглядов на культуру, освоил логику интерпретации ее феноменов, но и попытался определить собственную позицию, найти в пространстве философских школ и концепций близкие себе, с тем, чтобы вырабатывать самостоятельное отношение к явлениям и фактам.

Тем самым диалог приобретает еще одну интенцию – *диалог студента с самим собой*, находящимся в ситуации определения и осознания собственной методологической позиции.

Важным представляется тот факт, что в процессе целенаправленной работы со студентами, потенциальный диалог актуализируется не только при написании курсовых и выпускных квалификационных работ, но и в самостоятельной педагогической деятельности – на педагогической практике. 30% студентов 4 курса зафиксировали, что они непосредственно использовали

философско-культурологический материал при подготовке к занятиям, еще 20% обращались к философским концепциям тогда, когда хотели представить учащимся многообразие понимания проблем отечественной культуры, 15% цитировали труды философов и культурологов при анализе отдельных тем истории художественной культуры.

Таким образом, диалог в процессе освоения философско-культурологических дисциплин, построенных на основе концепции преемственности, становится основой для формирования методологической культуры будущего учителя, может быть рассмотрен как условие педагогического общения и как принцип приобщения к философско-культурологическому наследию.

### **КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА-КУЛЬТУРОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «КУЛЬТУРНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ»\***

*Порозов Р.Ю.  
УрГПУ, г. Екатеринбург*

Дисциплина «Культурная антропология» является одной из базовых для студента-культуролога. Культурная антропология определяется нами как дисциплина, изучающая культуру, представленной совокупностью материальных объектов, духовных установок, ценностей и норм, моделей поведения в их исторической изменчивости и социокультурной обусловленности. Наряду с другими специальными дисциплинами такими, как «Теория культуры», «Социология культуры», «Прикладная культурология», «История цивилизаций и регионов мира» и др., курс направлен на формирование компетенций студента-культуролога. Актуальность изучения дисциплины определяется тем фактом, что она является общетеоретической основой, фундаментом социально-гуманитарного и культурологического

---

\* Статья публикуется в рамках проекта № 5886 Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы 2009 – 2010 гг.»

знания. Междисциплинарность культурантропологического знания определяется кооперацией подходов социальных и гуманитарных наук, базируется на результатах этнологии и этнографии, археологии, истории, географии, психологии, лингвистики и др. Полученные знания могут стать импульсом для дальнейшего, более глубокого изучения отдельных социокультурных феноменов и процессов. Учитывая педагогический профиль высшего учебного заведения, нами была предложена следующая программа курса «Культурная антропология».

Содержание курса условно разделено на две части – «Культурная антропология: теоретический аспект дисциплины» (*Раздел I*) и «Вклад культурной антропологии в исследовании фундаментальных гуманитарных проблем» (*Раздел II*). Опишем представленные разделы с точки зрения компетенций, которые должны потенциально сформироваться у студента-культуролога. Дисциплина «Культурная антропология» формирует универсальные и профессиональные компетенции. Универсальными (базовыми) компетенциями принято называть такие, которые способствуют решению поставленных задачи в повседневных практиках и социальной активности. В рамках курса «Культурная антропология» формируются базовые представления о культурной картине мира, основанной на принципах культурного релятивизма и плюрализма; о месте человека в культурно-историческом процессе и социокультурной организации общества; о достижениях гуманитарных и естественных наук; о принципах и основах формирования и развития культурантропологического знания. Также важны методы критического анализа текстов и первоисточников, способность применять аудиовизуальные технологии обучения, использовать современные информационные технологии.

Профессиональные компетенции позволяют добиваться результатов в конкретной профессиональной деятельности на основе полученных знаний и опыта. Перечислим наиболее важные из них: понимать и корректно применять терминологию, выработанную в рамках культурной антропологии, формулировать проблемы и использовать эвристические методы их решения; логично представлять освоенное знание, демонстрировать понимание системных взаимосвязей внутри дисциплины и меж-

дисциплинарных отношений в современной науке; применять современные теории, концепции и инструментарий культурной антропологии в практической педагогической и социокультурной деятельности; оценивать качество исследований в контексте социокультурных условий; выстраивать технологии обучения новому знанию и адаптивные стратегии его усвоения.

*Раздел I* позволяет представить многообразие подходов, изучающих феномен культуры как результат деятельности человека. В результате освоения данного раздела у студента формируется понимание основных антропологических теорий и концепций, определяется место дисциплины в системе социально-гуманитарных наук. Студент должен понять, что культура является сложным и многоуровневым явлением. Необходимо показать, что проблема интерпретации культуры базируется на поливариантном подходе. Данный раздел представлен двумя значительными темами, от усвоения которых зависит дальнейшее понимание студентами изучаемой дисциплины.

*Тема 1. Культурная антропология в системе социально-гуманитарных наук. Проблемное поле культурной антропологии как отдельной дисциплины: предмет, цели и задачи, методология, понятийный аппарат.* Целью данной темы – показать специфику культурной антропологии, ее методологическое своеобразие, место и роль в современном социально-гуманитарном знании.

*Тема 2. Исторический аспект становления дисциплины. Антропологическая традиция в исследовании культуры: основные школы и теории.* Студенты должны знать особенности и основные положения антропологических теорий культуры. Одной из важнейших целей является формирование навыков работы с первоисточниками, поскольку зачастую студенты пользуются исключительно «вторичными источниками», «вторичной интерпретацией» при обращении к той или иной культурантропологической теории.

По окончании данного раздела планируется выполнение контролируемой самостоятельной работы (далее - КСР). КСР направлена на углубление и закрепление знаний студента, развитие аналитических навыков по проблематике учебной дисциплины. Контактные часы с преподавателем позволяют оценить

уровень подготовки студента. В качестве КСР предлагается написание эссе или аналитической работы.

*Раздел II – Вклад культурной антропологии в исследовании фундаментальных гуманитарных проблем* – позволяет рассмотреть фундаментальные социокультурные системы, их историческую и культурную обусловленность, функциональное значение, методологические подходы и интерпретации. Предложим актуальные с нашей точки зрения темы для рассмотрения и определим их цель в процессе профессиональной подготовки студента-культуролога.

*Тема 3. Человек как биосоциопсихическая целостность.* Цель данной темы – показать многоуровневый характер природы человека, роль различных факторов (биологических, социокультурных, психологических) в процессе формирования современного типа человека. Студент должен представлять основные теории антропогенеза, определять влияние современных достижений науки на представления о природе человека.

*Тема 4. Этнос, народ, нация как факторы культурного разнообразия.* В данной теме рассматриваются соотношение психологии, этнологии и культурной антропологии в решении проблемы этногенеза, основные этапы развития науки этнологии. Студенты должны понять исторические формы этнического разнообразия, условия единства и разнообразия этнических групп, определять механизмы и факторы этногенеза в современной науке.

*Тема 5. Истоки социокультурного разнообразия в истории человечества. Материальная культура, социальная культура.* Тема позволяет показать соотношение биологических и социокультурных процессов во времени, разнообразие, связанное с географическим пространством; представить влияние культуры на природное окружение. Студент должен знать типологии и закономерности развития сообществ, демонстрировать знание общественных взаимосвязей и проблем выделения социальных общностей.

*Тема 6. Культуротворчество народов мира: миф и религия.* Определяются особенности возникновения и исторического развития мифотворчества, его прагматический и аксеологический аспекты, причины устойчивости мифологического созна-

ния. Студенты должны представлять специфику религии как феномена культурной антропологии, демонстрировать знание теорий происхождения религии, типов религиозных верований. Показать роль и значение символизации, ритуалов, обрядов в социокультурной системе.

*Тема 7. Брак, семья, род в рассмотрении культурной антропологии.* В процессе изучения темы определяется значение и причины возникновения рассматриваемых феноменов, их основные формы – исторические, современное состояние, перспективы развития.

*Тема 8. Неродственные формы объединения людей.* Показать роль неродственных форм социального объединения в историко-культурном контексте, разнообразие культурных форм детства, юношества в различных культурах. Определить основные социальные условия интеграции и дифференциации, гендерную идентичность в общественной системе, а также мужскую и женскую социализацию и инкультурацию. Студент должен знать базисные способы формирования института пола и закрепление половых идентификаций.

*Тема 9. Язык как фактор этнокультурного разнообразия.* Показать специфику лингвистической антропологии, роль языка в социальном и культурном контексте. Студент должен представлять основные концепции происхождения языка, представлять значение гипотезы языковой относительности; представлять типы языковых сообществ, понятие и роль коммуникации в истории культуры.

*Тема 10. Источник и факторы культурного разнообразия. Механизмы трансляции культурного опыта.* Определяться основные формы передачи социокультурного опыта: традиция, инновация, научения, инкультурации, социализации, аккумуляции и др. Студент должен демонстрировать знание форм социокультурного воспроизводства общества как устойчивой целостности. Показать преемственность, механизмы и исторические формы наследования социальной информации, социокультурные функции в образовательной деятельности.

*Тема 11. Социально-психологические особенности культур.* Показать различие понятия ментальности в психологии и гуманитарных науках, роль ментальности и ее модальностей в



социокультурной системе – паттерны, стереотипы, установки, предубеждения. Студент должен знать приемы, процедуры исследования коллективных представлений, образов, символов, ритуалов.

*Тема 12. Культурная антропология: перспективы развития дисциплины.* Показать влияние и роль глобальных перемен – мультикультурализма и регионализма в современном мире, характер современного антропологического знания. Студент должен представлять важность межкультурного диалога, проблемы терпимости, культурного плюрализма.

Наиболее сложные для усвоения теоретические вопросы и проблемы рассматриваются на семинарских занятиях. Работа построена на самостоятельной подготовке студентов к каждому семинару и творческом подходе к каждому занятию.

Предложенный тематический план, как нам кажется, наиболее полно раскрывает специфику дисциплины «Культурная антропология». Культурно-образовательный потенциал, формируемый дисциплиной, может быть использован в процессе профессиональной подготовки студента-культуролога педагогического вуза. Необходимость курса также определяется наличием межпредметных связей в гуманитарном знании – инструментарий «Культурной антропологии» в данном случае может стать важным фактором интерпретации социокультурных процессов и феноменов (искусства, литературы, мифологии, повседневности).

## **ПОНЯТИЕ, ПРИЗНАКИ И СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ\***

*Садкина Т.М.,  
УрГПУ, г. Екатеринбург*

В настоящее время во многих работах термином «компетентность» обозначаются самые разные явления: умственные

---

\* Статья публикуется в рамках проекта № 5886 Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы 2009 – 2010 гг.»

действия (процессы, функции), личностные качества человека, ценностные ориентации, особенности межличностного и конвенционального взаимодействия, практические навыки, умения и т.д. При этом одни толкуют ее как «доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей» (1; 95).

Другие – как «наличие глубоких знаний в области экономики и науки управления, социальных закономерностей и законов психологии» (2; 10). Нередко в понятие компетентности включается помимо общей совокупности знаний, еще и знания возможных последствий конкретного способа воздействия, уровень умения и опыт практического использования знаний, а также умение распорядиться ими при использовании своих функций.

Слово «компетентный» – одного корня с понятием «компетенция». Как же соотносятся понятия «компетенция» и «компетентность»? Можно выделить следующие логические аспекты:

- компетенция и компетентность находятся в жесткой взаимосвязи;
- компетентность есть производное компетенции, но, в свою очередь, проявляет индивидуальную специфику каждого отдельного субъекта как носителя компетенции;
- степень развитости личностных характеристик субъекта может способствовать или препятствовать реализации компетенции;
- уровень профессиональных, специальных знаний, соответствующих компетенции, есть предпосылка успешной ее реализации;

Компетенция и компетентность находятся в диалектической взаимосвязи, но в то же время каждая из них имеет специфику развития, которая проявляется в следующем: если на формирование компетенции оказывает влияние социальный заказ, уровень развитости общества и его отдельных представителей, конкретно – исторические цели и т.д., то на формирование компетентности, в первую очередь, оказывает влияние сама компетенция, а так же личностные деловые качества человека.

Если реализация личностных, деловых, нравственных качеств будет находиться в противоречии с его компетенцией, то возникает конфликт между обществом и личностью. Та же конфликтная ситуация появляется, когда новая компетенция требует перестройки личностных и деловых качеств, смены их в деятельности субъекта.

В результате образования у человека должно быть сформировано целостное социально – профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с другими людьми. Это качество может быть определено как целостная социально-профессиональная компетентность человека. Социально-профессиональная компетентность есть личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватном решении стандартных и, особенно, нестандартных задач, требующих творчества.

Социально-профессиональная компетентность проявляется в действиях, деятельности, поведении, поступках человека, основывается на определенном уровне развития его интеллектуальных, и прежде всего таких мыслительных действиях, как анализ, синтез, сравнение, систематизация, обобщение и другое; на общественно – логическом свойстве опережения и вероятностного прогнозирования действительности; на целеполагании и соотносении цели как образа результата с ее реализацией. Будем рассматривать эти процессы (умственные действия) как исходную, базовую предпосылку формирования социально-профессиональной компетентности. Это первый уровень идеализированной модели социально- профессиональной компетентности.

Второй, не менее важный уровень – совокупность необходимых для реализации профессиональной деятельности личностных качеств, таких как целеустремленность, организованность (внутренняя упорядоченность) и ответственность. На этой основе интеллектуального и личностного развития, начиная с семьи, дошкольных учреждений, школы, а затем и профессиональных учебных заведений среднего и высшего образования формируется социальная компетентность.

Определенный интерес представляет приводимая Г.Э. Белицкой (3) уровневая модель компетентности, где в каче-

стве уровней (хотя, может быть, логичнее было бы их назвать «сторонами», «асpekтами») приведены следующие:

- компетентность как способность интеграции знаний и навыков с их использованием в условиях изменяющихся требования внешней среды;
- концептуальная компетентность;
- компетентность в эмоциональной сфере в области восприятия;
- компетентность в конкретных сферах деятельности.

Первые три уровня определяют собственно личностный, а не деятельностный аспект содержания интегративного понятия «социальная компетентность».

Наряду с социальной частью единой социально – профессиональной компетентности, в ней представлена и деятельностная, т.е. профессиональная, основанная на системных междисциплинарных структурированных знаниях множества разноразноуровневых умений, реализуемых на практике. Например, умение проектировать, диагностировать, исследовать и т. д. При этом подчеркнем еще раз, что в общем корпусе целостной социально-профессиональной компетентности выделяются интеллектуально – личностная предпосылочная база, которая развивается на каждой образовательной ступени на основе того, что было на предыдущей и ядерная, основная часть, которая формируется в образовательном процессе применительно к специфике и задачам получаемой профессии.

В нее входят собственно социальные и профессиональные компетентности, каждая из которых представляет собой множество с целой номенклатурой подмножеств. Идеализированная модель целостной социально – профессиональной компетентности содержательно представлена разнопорядковыми блоками:

1. Базовым – интеллектуально обеспечивающим основные мыслительные операции на уровне нормы развития. В соответствии с этим блоком выпускник образовательного учреждения (вуза) должен характеризоваться, как минимум, нормой развития таких мыслительных действий, как анализ, сопоставление, сравнение, систематизация, принятие решений, прогнозирование, соотнесение результата действия с выдвигаемой целью.

2. Личностным – в рамках которого человеку должны быть присущи такие личностные качества, как ответственность, организованность, целеустремленность.

3. Социальным, обеспечивающим жизнедеятельность человека и адекватность его взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом.

В соответствии с этим блоком выпускник должен быть способным:

- организовывать свою жизнь в соответствии с социально значимым представлением о здоровом образе жизни;
- руководствоваться в общении правами и обязанностями гражданина;
- руководствоваться в своем поведении ценностями культуры, социального взаимодействия;
- руководствоваться в своем поведении ценностями культуры, социального взаимодействия;
- выстраивать и реализовывать перспективные линии самообразования;
- интегрировать знания и использовать их для решения социально – профессиональных задач;
- сотрудничать, руководить людьми и подчиняться;
- общаться в устной и письменной форме на родном и иностранном языках;
- находить творческие решения социальных и профессиональных задач;
- принимать, сохранять, обрабатывать, распространять и преобразовывать информацию (библиотечные каталоги, информационные системы, Интернет, электронная почта и др.)

4. Профессиональным – обеспечивающим адекватность выполнения профессиональной деятельности. Выпускник должен уметь решать профессиональные задачи по специальности.

Предлагаемая структура идеализированной модели социально – профессиональной компетентности соотносится с набором компетентностей, объединенных, как отмечалось выше, в три группы: инструментальные, межличностные (интерперсо-

нальные), системные, но принципиально отличающиеся следующими:

- в предлагаемой модели выделены не рядоположенные группы компетентностей, а базовые, предпосылочные (интеллектуальные способности, личностные свойства) и ядерные (социальные и профессиональные) компетентности;
- данная модель показывает, какие уровни целостной социально-профессиональной компетентности должны развиваться на основе психологических законов психического и личностного развития человека, а какие формироваться на основе психологических закономерностей освоения деятельности (в том числе, профессиональной) становления ее субъекта – самого студента;
- в представленной модели разграничиваются понятия «интеллектуальные способности», «личностные свойства» и «социально-профессиональные личностные качества», где качество есть формируемая характеристика меры соответствия проявления какого-то явления, процесса задаваемому эталону.

Представленная модель целостной социально – профессиональной компетентности может, во-первых, рационализировать и упорядочить множества и подмножества ядерных социальных и профессиональных компетентностей, разграничив задачи – что надо развивать (доразвивать) специальными заданиями, а что надо формировать как практический результат образования. Формирование целостной социально-профессиональной компетентности в рамках такой модели позволяет так же разграничить понятия «компетентностный человек» и «профессионал».

Профессионал – это человек, который в совершенстве владеет предусмотренными профессиональной деятельностью действиями, операциями, выполняемыми качественно, тогда как компетентный человек характеризуется всем набором социально-профессиональных компетентностей, позволяющих ему осуществлять не только собственную профессиональную деятельность, но и работать в более широком поле.

Поэтому целостная социально-профессиональная компетентность, являясь понятием более широким, чем профессионализм, предполагает его в своей основе.

В заключение можно сказать, что социально-профессиональная компетентность – это совокупная интегральная личностная характеристика человека, получившего квалификацию и характеризующегося профессионализмом. Социально-профессиональная компетентность – это совокупное, формируемое на базе интеллектуальных (в частности, мыслительных) способностей и личностных свойств личностное качество человека, позволяющее определить его как компетентного в своей области.

Социально-профессиональная компетентность в ее модельном представлении включает несколько блоков: два базовых – блок интеллектуальных, мыслительных действий и блок личностных свойств. Эти два блока служат базой, предпосылкой формирования социально-профессиональной компетентности; они должны быть сформированы до профессиональной деятельности, к которой готовится специалист.

Компетентность, таким образом, шире знаний и умений, она включает их в себя; компетентность включает эмоционально-волевую регуляцию ее поведенческого проявления; содержание компетентности значимо для субъекта ее реализации и, являясь активным проявлением, компетентность характеризуется мобилизационной готовностью как возможностью ее реализации в любой требующей этого ситуации.

### *Литература*

1. Омаров А.М. Размышление о стиле управления. М., 2006.
2. Папулов Л. О. Кадры управления производством; деятельность, формирование. М., 2005.
3. Белицкая Г.Э. Типы проблемности социального мышления. Психология личности в условиях социальных изменений. М., 1993.

## О КОНТРОЛЕ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ МХК

*Серикова И.А.,  
МОУ СОШ №168, г. Екатеринбург*

Важнейшим компонентом педагогической системы и частью учебного процесса является педагогический контроль, результатом которого считается оценка успеваемости обучающихся, выраженная отметкой в журнале класса.

Проблема проверки и оценки знаний многогранна, а поэтому рассматривалась исследователями в самых различных аспектах. Как форма педагогического контроля усвоения содержания образования проверка и оценка знаний школьников зависит от многих объективных и субъективных факторов. Субъективность оценки знаний связана в определенной мере с недостаточной разработкой методов контроля системы знаний.

Педагог, вынося оценку, должен каждый раз обосновывать ее, руководствуясь логикой и существующими критериями. Опытные учителя знают об этом и постоянно обращаются к такому обоснованию, что и предохраняет их от конфликтов с обучаемыми. Одновременно они используют разные способы повышения стимулирующей роли пятибалльной шкалы, например: выставление отметок со знаками «плюс» и «минус»; дополнение цифровой балльной оценки словесной или письменной формой в виде оценивающих высказываний, записей.

Важнейшими принципами контролирования обученности (успеваемости) обучающихся как одного из главных компонентов качества образования являются:

- объективность, которая заключается в научно обоснованном содержании контрольных заданий и соответствии установленным критериям оценивания;
- систематичность, требующая комплексного подхода и регулярности проведения диагностирования;
- наглядность (гласность), т.е. проведение открытых испытаний всех обучаемых по одним и тем же критериям.



В практике среднего образования используются разнообразные методы текущего и итогового контроля за качеством знаний учащихся. Чаще всего применяются различные формы устного опроса и письменные контрольные работы. Проблема соотношения устных и письменных форм контроля разрешается в большинстве случаев в пользу последних, обеспечивающих более высокую объективность.

В процессе преподавания в школе устный, большей частью лекционный характер предмет МХК (мировая художественная культура) для контроля знаний обучающихся используют следующие методы:

- ведение конспекта – способствует обучению этому виду деятельности, лучшему запоминанию, правильной систематизации изучаемого материала (термины, понятия и краткие записи по теме делаю на доске, не допуская неправильного написания слов школьниками; отметку ставлю за наличие и полноту конспекта);
- домашние задания, которые могут носить творческий или поисковый характер, что соответствует требованиям к предмету;
- контрольное тестирование с опорой на конспекты.

Тестирование, как наиболее технологичная форма проведения контроля с управляемыми параметрами качества, очень удобна мне (учителю) и интересна моим ученикам. Разрешая пользоваться конспектами, даю дополнительный шанс найти правильный ответ на вопрос, учу ориентироваться в записях, создаю ситуацию успеха для каждого. При этом свою задачу как учителя вижу не в стремлении зафиксировать незнание школьника, а в необходимости дать ему новые знания.

Мои ученики с увлечением выполняют тесты, в которых используется форма альтернативного выбора правильного ответа из нескольких правдоподобных, написание очень краткого ответа (заполнения пропусков), дописывание букв в терминах, цифр в датах, слов или частей фраз и т.п. С помощью этих несложных заданий удается накапливать значительный статистический материал, подвергать его математической обработке, по-

лучать объективные выводы в пределах тех задач, которые предъявляются к тестовой проверке.

Тестовые задания для текущего контроля формируются так, чтобы охватить все важнейшие элементы знаний, умений, изученные на протяжении последних 2 – 3 уроков. В каждом тесте предусмотрено 10 вопросов; правильный ответ на один вопрос оценивается в 0,5 балла. После завершения работы обязательно анализируем допущенные ошибки.

При подготовке материалов для тестового контроля придерживаюсь следующих основных правил:

- правильные варианты ответов должны быть точными и научно обоснованными;
- неправильные варианты ответов должны конструироваться на основе типичных ошибок и быть правдоподобными;
- правильные и неправильные ответы размещаются в случайном порядке;
- вопросы не повторяют формулировки учебника, конспекта;
- ответы на одни вопросы не являются подсказками для ответов на другие.
- вопросы должны быть конкретными, без «ловушек».

Преимущество такой проверки заключается в том, что одновременно занят и продуктивно работает весь класс, и за несколько минут можно получить срез обученности всех обучающихся. Это вынуждает их готовиться к каждому уроку (иметь качественные конспекты), работать систематически, чем и решается проблема эффективности и необходимой прочности знаний. При проверке выявляются пробелы в знаниях, что очень важно для продуктивного самообучения.

Естественно, не все необходимые характеристики усвоения можно получить средствами тестирования. Такие, например, показатели, как умение конкретизировать свой ответ примерами, знание фактов, умение связно, логически и доказательно выражать свои мысли, некоторые другие характеристики знаний, умений и навыков диагностировать тестированием невозможно. Это значит, что тестирование должно обязательно сочетаться с другими (традиционными) формами и методами

проверки, например, давать возможность обучаемым устно обосновывать свои ответы.

При комплексном контроле знаний обучающихся в журнале успеваемости класса нет «свободных» клеток. Большое количество отметок позволяет мне объективно оценивать успехи школьников, формировать интерес к предмету, привлекать их к внеурочной деятельности. Результатом являются творческие победы моих воспитанников:

- исследовательский проект «Уральский волшебник П.П. Бажов. Удивительная жизнь Сказов», победивший в 2008 г. в городском конкурсе «Екатеринбург: путешествие в историю города», представлен на портале «Образование Урала» (<http://www.uraledu.ru/node/21175>);
- две старшеклассницы стали лауреатами XI городского фестиваля детского литературно-художественного творчества «ДЕБЮТ в цифровом формате://Создай свой город!» (2008 г.);
- победа в заочном туре Всероссийского открытого конкурса научно-исследовательских, изобретательских и творческих работ обучающихся «Национальное Достояние России» (2009 г.);
- активное участие в международной олимпиаде по истории культуры «Золотое Руно» и VII место в Уральском регионе (2008 г.), I место по России, I, III, IV, VI места по региону (2009 г.);
- публикация творческого отчета о нашей экскурсионной деятельности «Поход в Смолинскую пещеру» И.Федюшкина во Всероссийском молодежном журнале «Крылья», №1, 2009 г. (в том числе на сайте [http://www.rusla.ru/rsba/association/izdaniya/journali/Arch\\_Kr09.php](http://www.rusla.ru/rsba/association/izdaniya/journali/Arch_Kr09.php)).

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-КУЛЬТУРОЛОГОВ\***

*Симбирцева Н.А.,  
УрГПУ, г. Екатеринбург*

Современная действительность неизменно диктует «правила», ориентированные, прежде всего, на социокультурную деятельность личности и ведущие к ее адаптации. «Благодаря» Интернет-ресурсам, появлению на рынке богатой в количественном и качественном отношении книжной продукции, развитию медиакультуры неподготовленный человек зачастую находится в состоянии растерянности. Поток и объемы информации настолько колоссальны, что возникает вопрос не столько о скорости ее отбора и освоения, сколько о критериях и оценке. В рамках высшего профессионального образования проблема развития навыков критического восприятия явлений культуры обозначена достаточно остро.

В идеале, студент, получивший культурологическое образование, – это человек, сведущий в вопросах теории и истории культуры, применяющий на практике теоретическое знание, способный анализировать и критически осмысливать получаемую информацию, выражающий и отстаивающий собственную позицию при знакомстве со спорными и дискуссионными проблемами интерпретации явлений культуры и, безусловно, владеющий навыками уверенного пользователя современными информационными технологиями.

Базовые компетенции, которыми должен обладать выпускник-школьник, зачастую оказываются не сформированными. И проблема среднего образования становится проблемой не только студентов при получении высшего, но и преподавателей.

---

\* Статья публикуется в рамках проекта № 5886 Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы 2009 – 2010 гг.»

Вчерашний школьник, выбравший гуманитарную специальность, оказывается неподготовленным к самостоятельной образовательной деятельности. И начинается поиск ответов на банальные вопросы: «что учить?», «как учить?» и «зачем учить?». Хорошо, если начинающий студент-культуролог имеет четкую и ясную мотивацию, профессионально ориентирован. А если нет? То перед преподавателями вуза встает естественный вопрос: как помочь студенту развивать и совершенствовать профессиональные навыки критического осмысления фактов и явлений культуры? Как помочь студенту квалифицированно «читать» столь разнообразные и многообразные тексты культуры в их синхронной и диахронной связях? И по окончании педагогического вуза – суметь донести полученные знания, продемонстрировать умения и навыки в профессиональной деятельности?

В процессе преподавания дисциплин культурологического цикла складывается определенный опыт развития компетенций у студентов-культурологов, ставший основой для представления методики развития навыков критического освоения и осмысления явлений культуры.

На начальном этапе перед преподавателем стоит задача: на конкретном примере (в роли которого может выступать небольшая статья доступная в содержательном плане и прозрачная по структуре) объяснить и продемонстрировать взаимодействие вопросов «что? как? зачем?». С одной стороны, у студента приобретается навык работы с текстом: последовательность вопросов дает возможность воспроизвести информацию. С другой – не просто пересказать текст, а ответить на поставленные вопросы: что сообщается в тексте, как сообщается и зачем, – то есть у студента появляется необходимость отбора и фильтрации полученной информации. Это, на наш взгляд, первый шаг на пути к формированию навыка оценочной деятельности.

В дальнейшем, задания усложняются: студентам предлагаются два (и более) разных по структуре и стилю текста, схожих по содержанию, но отличающихся по позициям авторов (автора). В этом случае перед студентами возникает задача сопоставить и/или сравнить тексты, выделив структурные и содержательные сходства и отличия, и представить в виде лаконичного, но емкого вывода.

Представление собственной позиции в дискуссионных вопросах становится возможным для студентов-культурологов в том случае, если сложился навык сравнительно-сопоставительной деятельности в логике предложенных вопросов (что? как? и зачем?). Причем «своя» позиция необязательно будет носить характер «согласия» – «несогласия» с автором работы, она может быть конкретизирующей и уточняющей на уровне приведения примеров. Развитие навыка самовыражения студента касательно изучаемого материала зачастую сопровождается проблемой страха перед спором с корифеями науки, мысли, с авторитетными исследователями культуры и искусства. В этом случае значимую роль играет поддержка со стороны педагога, так как устранение психологического барьера дает возможность приобрести уверенность студенту-культурологу в выражении собственной позиции. А ответы вроде «нравится»/«не нравится» могут избежать поверхностности в силу их объективной мотивировки: «нравится, потому что...» и наоборот.

По мере освоения дисциплины культурологического цикла информационный поток увеличивается и усложняется как в пассивном отношении (лекция представляет собой готовый, обработанный и содержательно выстроенный материал), так и в активном, где важную роль играет самостоятельная работа студента с источниками информации. Ясное представление обучающихся вуза того, на какой вопрос нужно найти ответ, во многом облегчает поиск и свидетельствует об осмысленной и осознанной образовательной деятельности студентов в рамках учебной дисциплины.

Умение выявлять и выстраивать межпредметные связи – принципиально важно: культурологическое образование дает уникальную в своем роде возможность формирования кругозора как в профессиональном плане, так и в личностном, возможность чуткого мировосприятия и миропонимания, когда степень оценочной деятельности достаточно актуальна и высока. Навык обнаружения межпредметных связей студентами-культурологами является свидетельством удачной реализации компетентностного подхода самим преподавателем.

В качестве итоговой деятельности по реализации приобретенных навыков и умений (профессиональных компетенций)

выступает, как правило, научно-исследовательская работа студента, представленная в виде курсовой работы, статьи или эссе.

Предлагаемая методика реализуется в течение всего процесса обучения студентов-культурологов, начиная с введения в предметную область дисциплин культурологического цикла, когда ведущую роль в образовательном процессе играет фигура преподавателя, и заканчивая стадией, когда приобретенные за годы обучения студентами-культурологами компетенции дают возможность как самому преподавателю, так и студенту вступать в дискуссии, вести диалог, столь важный для осознания профессиональной и личностной ценности и значимости.

## **К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА-КУЛЬТУРОЛОГА\***

*Смольникова Н.С.,  
УрГПУ, г. Екатеринбург*

Модернизационные процессы в российских вузах ориентированы на реализацию требований Болонской конвенции об унификации высшего образования в Европе (соответствующий документ подписан президентом РФ в 2003 году). К 2010 году необходимо завершить переход к двухуровневому образованию: на первом этапе готовятся специалисты самого широкого профиля, получающие диплом бакалавра; на втором этапе в течение двух лет осуществляется углубленная подготовка специалистов до уровня магистров.

В соответствии с установкой Болонской декларации корректируется действующий федеральный государственный образовательный стандарт, разрабатываются учебные программы подготовки бакалавров и магистров разных направлений и профилей подготовки.

---

\*Статья публикуется в рамках проекта № 5886 Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы 2009 – 2010 гг.»

К числу наиболее активно обсуждаемых в научно-педагогическом сообществе относится вопрос о критериях качества подготовки выпускника, компетенциях и компетентностях, которыми он должен овладеть для успешного выполнения профессиональной деятельности. Характеризуя основные положения подготовленной по его поручению инициативы «Наша новая школа», Президент РФ Д.А. Медведев в своем послании Федеральному собранию указал на необходимость разработки новых требований к качеству образования, введению мониторинга и комплексной оценки академических достижений ученика, его компетенции, на прямую связь программ обучения старшеклассников с выбором специальности (7).

Установки на раскрытие способностей каждого обучающегося, формирование личности, способной к саморазвитию, умению адекватно реагировать на различные жизненные ситуации, реализовывать себя в конкурентном мире имеют самое непосредственное отношение к подготовке бакалавра культурологии.

Направления его профессиональной деятельности широки и многоаспектны: педагогическая, культурно-просветительская, научно-исследовательская, организационно-управленческая, производственно-технологическая, проектно-аналитическая и экспертная. Результатом освоения основных образовательных программ бакалавриата по направлению подготовки «педагогическое образование» должно стать овладение выпускником с квалификацией «бакалавр» совокупностью универсальных и профессиональных компетенций.

К числу важнейших универсальных компетенций относятся знания в области гуманитарных наук, дающие базовые представления об основах, ходе и тенденциях человеческой цивилизации, о месте человека в истории, о концептуальных достижениях в области естественных наук, об инновационных технологиях сбора, передачи и обработки информации.

Опираясь на методологию современной науки, студент к окончанию учебы должен овладеть навыками систематизации полученных знаний, их представления в устной и письменной форме, овладеть приемами ведения научной дискуссии, технологией социальной коммуникации, навыками здорового образа жизни.



Нельзя не отметить то обстоятельство, что профессиональные компетенции бакалавра культурологии по направлению подготовки «педагогическое образование» находятся в органическом единстве с универсальными. Наряду с теоретическими и практическими аспектами психологии и педагогики, профессионалу-культурологу необходимо освоить аналогичным образом проблематику теории культуры, ее типологий, историческую динамику отечественной и зарубежной культуры, формы и практики современной культуры, ее многообразные феномены. То есть, речь идет не о простом обогащении студента разнообразными сведениями о культуре, а о формировании личности, имеющей собственный культурный образ и облик, способной вносить творческий вклад в культуру.

Перед профессорско-преподавательским составом в связи с этим с неизбежностью встает вопрос о том, на какой основе возможна подготовка компетентного специалиста, обладающего необходимыми универсальными (общекультурными) и профессиональными компетенциями.

Безусловно, этот фундамент – отечественная культура. Выдающийся культуролог и социолог двадцатого века П.А. Сорокин утверждал, что всякая великая культура есть единство, все составные части которого представляют одну главную ценность.

Ценностный аспект в формировании универсальных компетенций бакалавра культурологии – основа становления цельной, творческой, граждански ответственной личности. Ценности ориентируют ее относительно выбора идеалов, предпочтений и неприятий, относительно окружающего мира, других людей и самое себя.

Необходимо реально смотреть на вещи и констатировать тот факт, что на протяжении последних 20 – 25 лет идет беспардонное поношение истории и культуры отечества, сведение ее к хаосу, беспорядкам и порокам. Нельзя не признать справедливость констатации В. Толстых (Институт философии РАН) того, что поношение и расправа с прошлым стали общим местом в статьях и книгах, посвященных самым разным темам и проблемам (9). К сожалению, подобная оценка истории культуры Отечества имеет место и в вузовских учебниках. В частности, в ряде

учебников по отечественной истории из конъюнктурных соображений попирается истина (4). В учебнике «Введение в историю русской культуры» только на одной странице студентам трижды дается следующая установка по отношению к отечественной культуре:

- «органическая ущербность научного сознания в русской культуре»;
- «дефектность образного компонента русской культуры»;
- «научно-дискурсивное сознание в XX веке в русской культуре оказалось во многом ущербным» (3; 657).

Нельзя не поразиться предельному субъективизму и примитивно-вульгарной трактовке ряда вершинных явлений русской художественной культуры Л. Полищуком, автором учебника «Культурология» (6). В одном из наиболее авторитетных учебников по культурологии студентам предлагается трактовка инноваций в культуре как заимствований: «...во всякой культуре существует некое динамическое соотношение традиционности, благодаря которой поддерживается стабильность, и инноваций или заимствований, через которые общество изменяется» (1; 225). Подобное суждение – не что иное, как реанимация идеи европоцентризма. Великая культура способна модернизироваться, обновляться на собственной основе, без заимствований.

Помогая студентам в овладении универсальными компетенциями, педагог должен ориентировать бакалавров – культурологов на выработку самостоятельного, критичного отношения к концепциям, теориям и методикам гуманитарной направленности. Это касается и тех публикаций последних десятилетий в журналах «Вопросы философии», «Социс» и др., которые являлись идеологическим обоснованием неolibерального проекта. Мы – свидетели его несостоятельности.

Техногенная цивилизация породила особый тип культуры – мозаичную культуру, сущность которой заключается в том, что в ней «знания складываются из разрозненных обрывков, связанных простыми, чисто случайными отношениями, близости по времени усвоения, по созвучию или ассоциации идей» (2; 430). Такая культура формирует личность, не имеющую целостного

видения мира, человека – «специалиста», наполненного сведениями, нужными для выполнения контролируемых операций.

Известна оценка этого типа «нового человека» испанским философом Ортегой-и-Гассетом: «Его нельзя назвать образованным, так как он полный невежда во всем, что не входит в его специальность; он и не невежда, так как он все-таки «человек науки» и знает в совершенстве свой крохотный уголок вселенной... Достаточно взглянуть, как неумно ведут себя во всех жизненных вопросах – в политике, в искусстве, в религии – наши «люди науки», а за ними врачи, инженеры, экономисты, учителя» (5; 120). Таким, по сути, остается человек, сформированный техногенной цивилизацией, и сегодня.

Формирование компьютерной грамотности – одна из важных проблем современного вуза. Компьютер, Интернет тысячекратно расширили доступ студентов к источникам информации. Мультимедийный CD знакомит пользователя с памятниками архитектуры, биографиями художников, репродукциями картин. Вслед за движениями видеокамеры можно прогуляться по залам музеев.

Однако доступ к емким базам данных может не только расширять, но и сужать умственные и нравственные горизонты личности. В повседневную учебную деятельность студентов вошло обращение к электронным каталогам, подготовка мультимедиа презентаций в программе PowerPoint. Однако, большинство обучающихся слабо владеют навыками анализа массивов информации, ее логического структурирования. Поэтому мы обращаем особое внимание на выработку следующих умений качественного пользования современными информационными системами: дифференцировать информацию; выделять в информационном потоке существенное, значимое; сравнивать изучаемое явление с другими, давать ему оценку; вырабатывать собственную позицию по отношению к противоречивым явлениям современно культуры.

Компьютеризация образования усиливает опасность формирования стандартизированной личности мозаичной культуры, поэтому задача первостепенной важности – помочь студенту выработать навыки качественного анализа информации, умения

выделять главное в изучаемом явлении, сравнивать его с другими, давать самостоятельную оценку.

Некритическое воспроизводство модели подготовки узкоспециализированного профессионала по лекалам Болонской декларации порождает еще одну опасность – впадение обучающегося в мертвечину рационалистически-прагматического отношения к жизни. Мы разделяем озабоченность тех исследователей «педагогической рационализации» и интеграции в образовании в рамках Болонского процесса, которые отмечают, что постепенная формализация обучения посредством компьютеризации и тестирования ведет к сужению живого контакта между учителем и учеником, снижает эмоционально-смысловое влияние личности наставника на учащегося (8; 371).

Формализованное образование интеллекта оставляет человека полуобразованным, придаст ему «самоомнениа и изворотливости» (И. Ильин), провоцирует социальную безответственность, поскольку педагога в учебном процессе заменяет компьютер, а его гражданскую позицию, мировоззренческие установки – пресловутая толерантность. Торжество бездуховного интеллекта и машины, не облагороженного высшими этическими и духовными ценностями, порождает современную бессердечную культуру, тяготеющую к пошлости без святынь.

Напротив, укоренение студента-бакалавра в абсолютных ценностях отечественной культуры ограждает его как от национального чванства, так и от национального самоуничтожения, формирует отзывчивость и открытость ко всему великому, что создано культурой других народов, является надежным фундаментом освоения необходимых для высокопрофессиональной творческой деятельности компетенций.

### *Литература*

1. Ерасов Б.С. Социальная культурология. М., 1996.
2. Кара-Мурза С. Потерянный разум. М., 2008.
3. Кондаков И. В. Введение в историю русской культуры. Издано при содействии Института открытого общества. М., 1997.

4. Конюхов К.Р., Чураков Д.О., Воронин И.А. Между конъюнктурой и исторической истиной. Современный учебник российской истории. // Москва. 2000. № 3.
5. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Вопросы философии. 1989. № 3.
6. Полищук Л. Культурология. М., 1998.
7. Статья обществом умных, свободных и ответственных людей. Из Послания президента РФ Федеральному собранию. // Известия, 13 ноября 2009 г. № 210.
8. Стожко К.П. Развитие культуры социальной ответственности личности в условиях информационного общества // Русская философия как ценностная основа воспитания духовности и субъектности личности: сб. науч. ст. Всеросс. науч.-практ. конф., 15-16 окт. 2009 г. Екатеринбург, 2009.
9. Толстых В. Неразумное устройство // Литературная газета, 28 октября – 3 ноября 2009 г. № 44.

## **ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Сюкосева А.В.,  
МОУ СОШ № 168, г. Екатеринбург*

От современного человека требуется умение действовать в ситуации выбора, ставить и достигать поставленные цели, принимать самостоятельные решения. В связи с этим перед системой образования стоит задача формирования творческой личности и воспитания активной жизненной позиции будущего гражданина России. Анализ ситуации общественного развития и социально-экономических преобразований в стране свидетельствует о наличии потребности общества в личности, обладающей новым типом мышления, способностью нестандартно и эффективно решать проблемы.

Музыка, выполняя множество жизненно важных задач, призвана решать одну из главных – воспитывать чувство внутренней причастности к духовной культуре человечества, способ-

ствовать гармоническому развитию личности и ее компетентности в современной действительности.

Творческая личность... Часто говоря о ком-то этими словами, мы подразумеваем человека искусства, человека творческой специальности: музыканта, художника, танцора, актера, и т.д. И порой забываем, что творчество – понятие очень широкое и предполагает поиск и открытие нового (субъективно или объективно нового) в любом виде деятельности.

В нашем обществе о творчестве сложилось некое романтическое представление как о чем-то полностью свободном, несовместимом с какими-либо жесткими рамками. Однако творчество это не только вдохновение и полет фантазии, это в первую очередь такой же труд, как и любой другой. И хороший результат этого труда достигается не только благодаря наличию определенных врожденных задатков и способностей к творческой деятельности. Творческие способности, креативность – не феноменальные способности, а приобретаемые умения, которые вполне успешно развиваются. Причем творческая личность может формироваться не только в сфере искусства, но и в любой другой, где необходимы и приветствуются инновации, креативные идеи, нестандартные решения.

К сожалению, современная массовая школа еще очень часто обучение сводит к запоминанию и воспроизведению приемов действия, типовых способов решения заданий. В результате многие выпускники школы, обогатив свою память за десять лет обучения обширными знаниями по всем предметам, часто оказываются беспомощными при столкновении с жизненными проблемами, с практическими и теоретическими задачами, для решения которых требуется выбрать из кладовых памяти нужные знания, применить умения самостоятельно думать, принимать нестандартные решения. На мой взгляд, главной целью обучения должно стать формирование у ребенка умения управлять процессами творчества: фантазированием, пониманием закономерностей, решением сложных проблемных ситуаций.

По своей удивительной способности вызывать в человеке фантазию искусство занимает, безусловно, первое место среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека. А предмет музыки, как ни какой дру-

гой, располагает возможностями для созидания, так как музыка есть предмет сотворчества на уровне личности автора музыкального произведения, личности учителя, и личности ученика, его потребность к творчеству, самореализации, совершенствованию. Музыка, как «искусство, жизнью рожденное и к жизни обращенное», является посредником между творчеством и восприятием. Недостаточно научить ребенка каким-то музыкальным умениям, дать знания о музыке – важно пробудить постоянную потребность в общении с ней, творческую активность.

Однако рационально описать и объяснить творчество едва ли возможно, ибо творчество – процесс сугубо индивидуальный, свободный, в большей степени спонтанный, в котором решающие моменты принадлежат иррациональным факторам – чувствам страсти, интуиции, соображению, воле вере, мечте. Да и рациональная сторона творчества у каждого творца складывается весьма прихотливо и своеобразно, соответствуя больше особенностям его индивидуальности, чем некой общей «логике творчества» (если таковая вообще существует).

Тем не менее, уникальное подчиняется общим закономерностям, хотя, конечно, обусловлено и объяснимо не только ими. Рассмотрим, прежде всего, общие закономерности всякого творчества. Их можно представить в виде следующих моментов и фаз творчества: накопление разнообразного жизненного опыта. Первоначально интуитивное его осмысление и обобщение; сознательный первоначальный анализ и отбор результатов опыта с точки зрения их важности, существенности (рождение идей сознания); стремление духовно изменить объекты опыта (воображение, волнение, верование); логическая обработка и соединение результатов интуиции, воображения, волнения, верования с идеями сознания (работа рассудка). Обобщение и личная интерпретация всего процесса творчества в целом, уточнение и развитие идей сознания, их окончательная формулировка (работа разума и интуиции).

Задача творческого развития школьников заключается в том, чтобы, с одной стороны, целенаправленно и систематически развивать необходимые для занятия любым видом творчества, в данном случае музыкальным и художественным, способности обучаемых: оригинальное, образное мышление, воображе-

ние, эмоциональную отзывчивость и т.д., а с другой стороны – формировать потребность в творчестве и общении с искусством. Необходимо, чтобы каждый ребенок не только смог научиться читать заложенный в том или ином произведении искусства авторский замысел, включающий в себя отношение автора к изображаемому, его чувства и мысли. Но и смог свободно овладеть языком искусства как средством выражения своего собственного отношения к тем или иным явлениям жизни.

В музыкальном творчестве ведущую роль играют синтез эмоциональной отзывчивости и мышления абстрактного и конкретного, логики и интуиции, творческого воображения, активности, способности быстро принимать решения. Творчество ребят связано с самостоятельными действиями и умениями оперировать известными им музыкально-слуховыми представлениями.

Проблема развития комплекса свойств личности, входящих в понятие «творческие способности», требует длительной целенаправленной работы, поэтому эпизодическое использование творческих задач не принесет желаемого результата. Познавательные задания должны включать в себя всю систему познавательных действий и операций. Начиная с действий связанных с восприятием произведения, запоминанием необходимых для творчества знаний, припоминанием, осмыслением, и заканчивая операциями логического и творческого мышления.

В результате развития творческих способностей учащиеся к 8 классу подходят с рядом личностных новообразований: инициатива, самостоятельность, развитое сознание и самосознание, использование абстрактных понятий, большая мыслительная гибкость, целеустремленность в решении задач, возможность для приобретения лидерских способностей, восприятие умения анализировать поведение и чувства – свои и окружающих. Все эти новообразования лягут в основу воспитания их социальной компетентности.



# **ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ВАЖНЕЙШЕЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИКОВ ОВД**

**(из опыта преподавания дисциплины  
«Профессиональная этика»)**

***Федосова С.В.,***

***Курский филиал ОрЮИ МВД России***

Новые социально-экономические преобразования в стране, новые требования к сотрудникам ОВД порождают в процессе подготовки кадров множество проблем как для его организаторов, так и для преподавателей и обучающихся. Поиск новых подходов к обучению и воспитанию в основном связан с изменением отношения к целям обучения и воспитания, которые сводятся к раскрытию потенциала каждого человека, помощи в развитии и реализации его способностей.

Современным результатом образования должна стать осознанная способность реализации знаний и учений для эффективной деятельности в конкретной ситуации. Задача профессионального образовательного учреждения готовить квалифицированных специалистов компетентных в узкой области профессиональной деятельности, в широкой области профессиональной деятельности, в социоотношениях, способных к саморазвитию.

Важнейшим элементом профессионализма сотрудника ОВД выступает культура общения. Для сотрудника ОВД, призванного защищать права и свободы граждан, такие нравственные качества как интеллигентность, доброжелательность, уважение к людям в сочетании с принципиальностью, объективностью и беспристрастностью являются профессионально значимыми. По долгу службы будущему сотруднику ОВД придется принимать решения в сложных, конфликтных ситуациях, которые требуют от сотрудников ОВД высокого уровня коммуникативной культуры.

В связи с этим, курс «Профессиональная этика» занимает важное место в подготовке специалистов для системы МВД России, т.к. помогает сформировать глубокое уважение к чести и достоинству гражданина, готовность к добросовестному исполнению профессионального долга, обосновать роль культуры общения в профессиональной деятельности, уяснить его нравственную основу.

Помимо познавательного значения данный учебный курс имеет и конкретную практическую направленность – формирование устойчивых умений и навыков соблюдения норм морали и права сотрудниками во всех служебных и жизненных ситуациях.

С этой целью во время проведения групповых занятий наряду с рассмотрением теоретических вопросов используются элементы, формирующие практические навыки эффективного общения:

- рассмотрение конкретных ситуаций, связанных с нарушением правил служебного этикета, содержащих задания, в которых необходимо не только дать этический анализ, но и предложить свой вариант поведения в сложившейся ситуации, соответствующий требованиям морали;
- использование элементов ролевой игры и проведение деловой игры «Вступление в новую должность», способствующих формированию у курсантов привычки автоматического следования нормам морали и правилам этикета.

Как известно, коммуникативная культура предполагает умение установить контакт с собеседником, сформировать атмосферу доверия и сотрудничества. При этом необходимо помнить, что восприятие партнера по общению начинается с впечатления о его внешности. Поэтому, на занятиях подробно изучаются правила этикета сотрудников ОВД, соблюдение которых позволит «с честью и достоинством носить форменную одежду, заботиться о своем внешнем виде, быть всегда подтянутым и аккуратным».

Чтобы помочь курсантам уяснить, что ни какие обстоятельства не могут быть оправданием неряшливости и небрежности внешнего вида, на занятиях происходит обращение к историческому опыту. Так, на занятиях по служебному этикету курсанты знакомятся с «Памяткой личного и служебного поведения работника милиции», принятой в августе 1943 г. в Ленинграде, в

городе, который только освободился от 900-дневной фашистской блокады. Данный документ содержал строгие требования к внешнему виду: «Офицер милиции всегда должен быть выбрит, иметь чистое белье, носовой платок...Офицеру милиции запрещается: появление в театрах, кино и других общественных местах в плохо выглаженном обмундировании, небритым и непричесанным и т.д.».

Необходимо отметить, что сложность поставленной задачи – формирование культуры общения – не дает возможности ее реализации в должном объеме только в условиях проведения занятий, предусмотренных учебным планом. В связи с этим необходимо проводить дополнительные занятия по курсу «Профессиональная этика». Так, традиционным стало проведение (в рамках предметно-методической недели кафедры ОГиСЭД) круглого стола «Искусство коммуникации в системе Д. Карнеги». На подготовительном этапе, курсанты получают задание ознакомиться с произведениями данного автора и подготовить эссе по предложенным темам. На заседании круглого стола рассматриваются вопросы, связанные с организацией эффективного общения, но при этом, чтобы избежать ситуации абсолютизации курсантами советов Карнеги, обязательно обсуждается проблема: «Все ли советы Д. Карнеги соответствуют принципам морали?», а также происходит знакомство с другими системами формирования культуры общения.

Несомненно, формирование культуры общения должно начинаться с овладения навыками вежливого, уважительного отношения к окружающим людям. Однако достаточно часто приходится сталкиваться с низким уровнем толерантности молодежи по отношению к окружающим людям, с робостью в проявлении вежливости и уважительности в общении.

Для решения данной педагогической проблемы было организовано проведение развивающей игры «Тайный друг». Целью игры являлось формирование благоприятного морально-психологического климата в коллективе, атмосферы доброжелательности, формирование навыков внимательного, чуткого отношения к окружающим людям. Учебная группа была разделена на две подгруппы по гендерному признаку. Каждый учащийся получал задание в течение проведения игры, и, не раскрывая

себя, должен был оказывать знаки внимания товарищу из другой группы, фамилия которого ему стала известна путем проведения жеребьевки; а также собрать как можно больше информации о нем (увлечения, любимая книга и т.д.). Последнее особенно важно, т.к. позволяет лучше узнать друг друга, а это, в свою очередь, влияет на характер взаимоотношений (особенно, если речь идет о формирующемся коллективе учащихся). При подведении итогов, сами курсанты признавались, что игра способствовала улучшению взаимоотношений в коллективе, позволила убедиться в том, что делать знаки внимания не менее приятно, чем самому их получать; и существенно повлияла на отношение к своим товарищам по службе.

В заключение отметим, что требования, предъявляемые к культуре общения, – неотъемлемая часть профессионального долга, и их выполнение является строго обязательным для каждого сотрудника ОВД, т.к. «общие усилия и результаты работы многих сотрудников подразделений органа внутренних дел и всей правоохранительной системы могут быть ослаблены бездействием, аморальным поступком или отступлением от Присяги даже одного нерадивого сотрудника».

### *Литература*

1. Гутман М.Ю., Маюров Н.П. О полико-моральном состоянии и дисциплине в органах милиции во время Великой Отечественной войны// Государство. Право. Война: 60-летие Великой Победы: Монография/ Под общ. Ред. В.П. Сальникова, Р.А. Ромашова, Н.С. Нижник. СПб., 2005.

## **ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ-КУЛЬТУРОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЭКСКУРСОВОДА**

*Фишелева А.И.,  
УрГПУ, г. Екатеринбург*

Дополнительное образование студентов высших учебных заведений – сравнительно новый вид услуг в структуре современного российского образования. Вместе с тем необходимо отметить, что до недавнего времени эту функцию выполняли факультеты дополнительных профессий (ФДПС), позволявшие студентам получать дополнительные знания, умения, навыки, исходя из собственных предпочтений. Подобная структура долгое время весьма успешно функционировала в Уральском государственном педагогическом университете.

Среди множества направлений дополнительного образования, которые предлагал ФДПС, большой интерес у студентов педагогического, исторического, филологического, музыкально-педагогического, географо-биологического, дефектологического и факультета иностранных языков вызывала специализация, посвященная преподаванию мировой художественной культуры в общеобразовательных школах. В рамках данной специализации студенты имели возможность не только теоретического освоения материала, но активного посещения музеев Екатеринбурга и Свердловской области, а также в качестве тьютеров совместно со учениками 2, 77, 110, 70 (от младших до старших классов) и других школ Екатеринбурга совершать увлекательные поездки в Санкт-Петербург, Москву, Новгород, по Золотому кольцу России в рамках программы «Город в подарок». Путешествия не только позволяли закреплять и «оживлять» полученные на лекциях и практических занятиях знания, но и приобретать бесценный опыт экскурсионной деятельности, как в качестве экскурсантов, так и в качестве экскурсоводов, общаясь с лучшими специалистами Санкт-Петербурга и Москвы.

Не случайно многие студенты, прошедшие специализацию после окончания педагогического вуза связали свою жизнь с туристской деятельностью или сохранили интерес к культурно-познавательному туризму.

На современном этапе развития дополнительного образования вновь складывается совокупность возможностей для более полной самореализации личности студента на основе свободного выбора направлений деятельности. Дифференциация, индивидуализация, многовариативность и динамичность содержания дополнительного образования, свободный выбор организационных форм реализации программ способствуют самоактуализации и самореализации личности студента. Дополнительное образование позволяет студентам расширить круг профессиональных компетентностей на основе полученных новых знаний, умений, навыков, быть более свободным в профессиональном самоопределении, организовать продуктивно и качественно свой досуг, расширить круг общения, использовать возможности для творческого личностного роста, стать финансово более независимым в условиях экономической нестабильности.

В сфере подготовки специалистов по специальности «Социально-культурный сервис и туризм» одним из направлений дополнительного образования может стать освоение программы дополнительного образования «Экскурсоведение и методика организации экскурсионной работы». Данная дополнительная специализация может быть востребована на многих факультетах и институтах педагогического вуза (историческом, филологическом, географо-биологическом факультетах, институтах иностранных языков, социального образования, педагогики и психологии детства).

Современный туристский рынок требует нового подхода к организации экскурсионной работы в городе Екатеринбурге, поскольку экскурсия является одним из основных и доступных туристических продуктов. Одним из важнейших направлений деятельности Комитета по въездному туризму Администрации г. Екатеринбурга является качество экскурсионного обслуживания гостей, горожан и туристов, приезжающих в столицу Урала.

Обучение молодого поколения специалистов, предполагающих заниматься экскурсионной деятельностью в качестве

экскурсоводов и гидов-переводчиков, является одной из первоочередных целей и актуальных задач, которые ставит перед собой Координационный Совет по въездному туризму. В связи с чем, была разработана рабочая программа дополнительного профессионального образования «Экскурсоведение и методика организации экскурсионной работы» для организации курсов повышения квалификации практикующих экскурсоводов и гидов-переводчиков г. Екатеринбурга и Свердловской области, а также студентов желающих получить дополнительную квалификацию в рамках получения высшего образования на базе УрГПУ. Обучающимся представляются современные знания по основам экскурсоведения, методике и технологии организации экскурсионной работы, профессиональному мастерству экскурсовода, краеведению.

В процессе получения теоретических и практических знаний, умений, навыков студенты осваивают такие курсы как «Основы экскурсоведения», «Методика и практика экскурсионной работы», «Психологическая культура экскурсовода», «Культура речи и межкультурные коммуникации», «Ресурсное обеспечение экскурсионной работы», «Краеведение», «Художественная культура Урала», «Экскурсионный потенциал музеев Екатеринбурга и области».

Базовыми курсами в рамках получения дополнительного образования студентов в процессе освоения профессиональных компетентностей экскурсовода являются такие дисциплины, как «Основы экскурсоведения» и «Методика и практика экскурсионной работы», в рамках которых слушатели знакомятся с общими и специфическими признаками экскурсии, элементами психологии (воображением, восприятием, памятью, вниманием) и законами логики в экскурсии, классификацией экскурсий, узнают, чем обзорная экскурсия отличается от тематических; какими по содержанию могут быть тематические экскурсии; что такое тема экскурсии, чем она отличается от подтемы и сколько должно быть подтем, чтобы экскурсия состоялась; какие формы проведения экскурсий активно используют в своей практике экскурсоводы, что главнее на экскурсии – показ или рассказ? – и многое другое

Курс «Методика и практика экскурсионной работы» позволяет грамотно строить работу по созданию новой экскурсии на основе определенного алгоритма. В рамках курса студенты знакомятся с критериями отбора объектов для экскурсий, получают ответы на такие вопросы: почему при составлении маршрута экскурсии необходимо его предварительно объехать или обойти, что такое контрольный и индивидуальный тексты экскурсии, почему не все равно, где будет стоять группа у объекта, какие документы необходимы для каждой темы и почему не обойтись без знаний о приемах показа (панорамный показ, абстрагирование, зрительная реконструкция и зрительное сравнение) и рассказа (характеристика, описание, объяснение, комментирование, цитирование, прием заданий и вопросов и ответов), что делать, если в автобусе не оказалось микрофона? Освоение данного материала позволяет не только разрабатывать, но и проводить экскурсии для разных возрастных групп населения, как проживающих в России, так и иностранных гостей.

Наряду с конструктивной у студентов развиваются организаторская, коммуникативная, познавательная, социальная компетенции. Так студенты учатся отбирать и правильно оформлять экскурсионный материал, осуществлять руководство группой, организовывать сообщение информации, направлять внимание экскурсантов на необходимые объекты, обеспечивать выполнение программы обслуживания, устанавливать деловые отношения с группой, водителем автобуса, работниками музея, другими экскурсоводами.

Курс «Психологическая культура экскурсовода» позволяет получить теоретические знания и практический опыт эмоциональной психологической устойчивости к разным ситуациям, с которыми можно встретиться не только в рамках экскурсионной работы, но и в повседневной жизни. Профессия экскурсовода сродни актерской, писательской, педагогической. Как отмечал в одном из своих исследований теоретик экскурсионного дела Б.В. Емельянов, результатом этой деятельности является конкретный «психологический продукт» – влияние на психику другого человека в нужном направлении. Результат влияния зависит от знаний и профессионального мастерства, поэтому в рамках дополнительной специализации знания по психологии



являются неотъемлемой составляющей, вместе с тем у студентов появляется еще одна возможность закрепить пройденный на лекциях по общей, возрастной, социальной психологии материал через призму экскурсионной деятельности.

Такие курсы, как «Краеведение», «Художественная культура Урала», «Экскурсионный потенциал музеев Екатеринбурга и Свердловской области» познакомят с историей края, событиями, происходившими на Урале, историческими личностями, деятелями науки и искусства, уникальными архитектурными и музейными объектами, которые снискали себе славу не только в Уральском регионе и России, но и далеко за ее пределами.

Дисциплины данного блока позволят перенестись из настоящего в прошлое, оживить не музейные раритеты, архитектурные объекты мимо которых многие студенты проходят каждый день. Знакомство с данными дисциплинами научит подмечать в городской суете красивые фонари и решетки, обращать внимание на мемориальные доски и необычные архитектурные детали и скульптуры. На практических занятиях в музеях Екатеринбурга и на его улицах студенты получают уникальную возможность познакомиться с деятельностью профессионалов высокого класса, работающих в музеях и экскурсионных фирмах, любящих и знающих свое дело, умеющих провести как традиционную экскурсию, так и интерактивные с использованием современных компьютерных программ.

В настоящее время большое значение для каждого человека имеют не только знания, но и практические умения и навыки по коммуникативной культуре. Чем раньше молодой человек научится строить коммуникации с внешним миром, тем более успешным он может стать в своей профессиональной деятельности. Работа экскурсовода предполагает наличие у специалиста знаний, умений, навыков в области коммуникативной культуры. Преподаватели по дисциплине «Культура речи и межкультурные коммуникации» расскажут о роли голоса и речи, дикции, речевом дыхании, технологиях речевого поведения, вербальном и невербальном общении на экскурсии с экскурсантами и о том, как, используя возможности голоса, внеречевые средства общения, создать свой неповторимый стиль ведения экскурсии. При-

обретенный опыт может быть востребован в дальнейшем во многих видах деятельности.

Таким образом, возможность получения дополнительного образования в рамках получения базовой профессии позволяет более гибко реагировать как на собственные потребности, так и на запросы социума.

## Содержание

<i>Мурзина И.Я.</i>	ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ КУЛЬТУРОЛОГИИ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА: МОДЕЛЬ И ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ.....	3
<i>Антонова А.В.</i>	ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ.....	15
<i>Анфимова Л.А.</i>	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	20
<i>Баянова Л.Е.</i>	КУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ ПОСТМОДЕРНИЗМА.....	25
<i>Блохин В.С.</i>	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ ПО ИСТОРИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА...	29
<i>Бодряков В.Ю., Нигматуллина Е.Н., Фомина Н.Г.</i>	ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ГУМАНИТАРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА УРГПУ .....	37
<i>Егорова А.М.</i>	ВОЗМОЖНОСТЬ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В КЛАССАХ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....	41
<i>Ефремова О.К.</i>	ОСВОЕНИЕ СЕМИОТИКИ КУЛЬТУРЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУЛЬТУРОЛОГА.....	47
<i>Казакова С.В.</i>	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ.....	54
<i>Кетова Л.М.</i>	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ, КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ, АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОТИВОРЕЧИЕ ИЛИ ЕДИНСТВО?.....	64
<i>Клаверова Л.А.</i>	РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И РОЛЬ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	73
<i>Клыкова Е.В.</i>	К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЮРИСТА.....	76

<i>Коновалова Н.П.</i>	
ЧЕЛОВЕКО- И КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	81
<i>Огоновская И.С.</i>	
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: К ВОПРОСУ О ПОНЯТИЯХ И ИЗМЕНЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ( <i>на примере школьного исторического образования</i> ).....	89
<i>Осетров В.В.</i>	
ДИАЛОГ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-КУЛЬТУРОЛОГОВ.....	99
<i>Порозов Р.Ю.</i>	
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА-КУЛЬТУРОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «КУЛЬТУРНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ»....	104
<i>Садкина Т.М.</i>	
ПОНЯТИЕ, ПРИЗНАКИ И СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	109
<i>Серикова И.А.</i>	
О КОНТРОЛЕ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ МХК.....	116
<i>Симбирцева Н.А.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-КУЛЬТУРОЛОГОВ.....	120
<i>Смольникова Н.С.</i>	
К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА-КУЛЬТУРОЛОГА.....	123
<i>Сюкосева А.В.</i>	
ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	129
<i>Федосова С.В.</i>	
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ВАЖНЕЙШЕЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИКОВ ОВД ( <i>из опыта преподавания дисциплины «Профессиональная этика»</i> ).....	133
<i>Фишелева А.И.</i>	
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ-КУЛЬТУРОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЭКСКУРСОВОДА.....	137

Учебное издание

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД  
В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Сборник научно-методических материалов**

Ответственный за выпуск: Симбирцева Н.А.

Заказ № 2575 от 10.12.09 г. Тираж 100 шт.

**Отпечатано с готового оригинал – макета в типографии АМБ**  
620142, г. Екатеринбург, ул. Щорса, 7  
Тел.: (343) 214-90-03, 251-65-91

